













# صحيفة التربية

العدد الأول

نوفمبر ١٩٦٤

السنة السابعة عشرة

## في هذا العدد

صفحة	
٥	الاستاذ محمد على حافظ
١٠	الاستاذ رمضان أمين الشريف
١٣	الدكتور صلاح عبد المجيد العربي
٢٦	الدكتور صلاح الدين مجاور
٣٢	الدكتور محمود البسيوني
٣٨	الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع
٤٦	الدكتور يوسف محمود الشيخ
٥١	الدكتور عبد السلام عبد الغفار
٦٧	الدكتور سعد عبد الرحمن
٥٨	الاستاذ محمد على تركي
٧٤	الاستاذ نجيب يوسف بدوي
٨٢	الاستاذ محمد حلمي شاكر
٨٨	الاستاذ ثابت الششاروني
٩١	الاستاذ سيد محمد نصر
	التعليم الفني ومرحلة الانطلاق الثوري
	اتجاهات حديثة في تدريس الرياضيات
	الطريقة السمعية الشفهية
	اجتماعية القراءة
	تأثير القباني على التربية الفنية
	تجارب في التعليم الريفي
	علم النفس التربوي والمعلم
	عن الابتكار
	القيادة والصداقة بين المراهقين
	المتفوقون في الثانوية العامة
	اشتغال المرأة العربية بالمهن التعليمية
	المدرسة الاعدادية الحديثة
	توزيع الخدمات التعليمية
	التعليم في يوجوسلافيا

تصدرها رابطة خريجي كليات ومعاهد التربية بالقاهرة







السادة القراء .

السادة الزملاء :

- على بركة الله ، نقدم اليكم العدد الاول من « صحيفة التربية » في عامها السابع عشر وقد حرصنا على أن تكون صورة حية من النشاط الإيجابي الهادف كما تعودتم منا في السنوات الماضية ..
- ومما نفخر به أن صحيفتكم تلقى المزيد من التقدير في العالم العربي .. ولقد تفضل السادة رؤساء وملوك الدول العربية فأثنوا ثناء طيبا على الصحيفة لجهودها المتواصلة ولحرصها الدائم على نشر البحوث القيمة ، أيمانا من العاملين بها على أن التربية في المحيط العربي إنما هي الوسيلة الصحيحة لتطوير الشعب العربي وتمكينه من تحقيق أهدافه .. نحو حياة يسودها الاخاء والمحبة وتربطها العقيدة والهدف ..
- ولا مرأى في أن مستقبل الأمة العربية امانة مقدسة في أعناق رجال التربية ، اذ هم المسئولون عن تنشئة شباب وشابات الجيل العربي العربي الصاعد ، وتكليف مستقبله بما يتلاءم وطموح امتنا العربية في تحقيق آمالها وأهدافها العاجلة والآجلة .
- والصحيفة - في وثبتها الحالية - في حاجة ماسة الى المزيد من جهودكم وتوصياتكم ونفحات أقدامكم ، حتى يتسنى لنا تحقيق الأهداف التي عاهدنا الله والأمة العربية عليها في مرحلة الانطلاق العظيم التي بداها المجتمع العربي في عزم قوى وإيمان راسخ : لنسير على الدرب الذي رسمه لنا معلم العروبة السيد الرئيس جمال عبد الناصر .

والله ولي التوفيق

نوفمبر ١٩٦٤ .

رئيس الرابطة

عزيز محمد حبيب







# التعليم الفنى ومرحلة الانطلاق الثورى

للأستاذ محمد على حافظ

نائب وزير التربية والتعليم

## التطور الثورى وأهدافه العامة :

بدأت قوى الشعب الثائر مع فجر اليوم الثالث والعشرين من شهر يوليو عام ١٩٥٢ زحفها المقدس ، محطمة جحافل الشر والظلام ، حيث فرضت ارادة التغيير بالمبادئ الستة المشهورة التى صاغتها من مطالب النضال الشعبى واحتياجاته .

وأصبحت هذه الثورة تمثل نقطة التحول الحاسم فى تاريخ شعبنا المجيد بل فى تاريخ الأمة العربية جمعاء . وأصبح طريقنا الطبيعى للتقدم هو الأسلوب الاشتراكى القائم على الكفاية والعدل . وأصبح سبيلنا الوحيد لتحقيق هذا المنهج هو التخطيط الشامل لدفع عجلة الانتاج ضمانا لرفع مستوى المعيشة وتحقيق عدالة توزيع الدخل على أوسع نطاق .

وتمثل عملية التحول الاشتراكى التى تمت فى الجمهورية العربية المتحدة تجربة فريدة من التجارب العالمية ، تميزت بالتجرد من الصراع الدموى اذ تمت عملية التحول هذه خلال اثنى عشر عاما فى جو من التسامح ، كما تميزت أيضا بالتأكيد الكامل للشخصية العربية بطبيعتها وخصائصها الأصلية وبتمسكها المطلق بالإيمان بالله ورسالاته السماوية .

وحينما صدر ميثاق العمل الوطنى فى الحادى والعشرين من شهر مايو عام ١٩٦٢ وضح الكثير من القيم والاتجاهات كما وضع مجموعة من الأهداف والمبادئ ، كان من أهمها :

✳ ما يتعلق بوسائل تطوير المجتمع تطويرا اجتماعيا واقتصاديا سريعا على أسس من الاشتراكية العربية الصحيحة .

✳ ما يحدد الاشتراكية بأنها الكفاية والعدل أى الكفاية فى الانتاج والعدل فى توزيع الخدمات .

✳ ما تتصل بالديمقراطية السليمة وركائزها الثلاث وهى الاعتراف بالقيمة الذاتية للفرد ، وحرية التعبير والنقد والناقشة ، والمساواة وتكافؤ الفرص .

✳ ما يدعم التعاون ويؤكد القيادة الجماعية .  
✳ ما يؤكد أهمية العلم من حيث كونه السلاح الحقيقى للأرادة الثورية .



✽ ما يوضح الفاية من التعليم وضرورة اعادة دراسة مناهجه ليحقق الفاية منه .

✽ ما يؤكد ضرورة الحاجة الى التعليم الفنى ودوره فى هذا التطور اذ يقول :

« ان الانسان العربى سوف يقرر بنفسه مصير امته على الحقول الخصبة وفى المصانع الضخمة ومن فوق السدود العالية وبالطاقات الهائلة المتفجرة بالقوى المحركة » .

**وفى ضوء هذا كله تتضح رؤية الدور الذى يمكن أن يقوم به التعليم الفنى فى التطور الثورى . ويتلخص هذا الدور فيما يلى :**

**أولاً -** خلق جيل جديد من الشباب القوى الذى يقدر العمل ويمجده ويمارسه من أجل حياة أفضل ، ويؤمن بأن العمل حق وأن العمل شرف وأن العمل واجب .

**ثانياً -** اعداد القوى العاملة لمشروعات التنمية لزيادة الانتاج ورفع مستوى المعيشة لجميع أفراد الشعب .

وقد أخذ الشعب على نفسه أمام قائده العظيم عهداً بالاستمسك بكل ما جاء فى الميثاق ، وبأن يبذل كل ما أودعه الله فيه من طاقة ليضع هذه الاهداف موضع التنفيذ . كما أخذت وزارة التربية والتعليم على نفسها - وشأنها فى ذلك شأن جميع أجهزة الدولة - أن تطور التعليم الفنى الذى تشرف عليه حتى يتمشى واتجاهات الدولة وروح الميثاق ومبادئه .

**دور وزارة التربية والتعليم فى تطوير التعليم الفنى فى فترة التحول الاشتراكى :**

كان التعليم قبل الثورة يعمل على تخريج موظف الادارة الذى براد له ان يعمل فى خدمة اهداف التخلف . وكان يولى اهتمامه بالدراسات النظرية ويهمل الدراسات العملية والتطبيقية . وكان العلم سلعة تباع وتشترى لا يحصل عليها الا القادر على دفع ثمنها . وكان القادرون على دفع الثمن قلة يسيرة .

أما بعد الثورة ، فقد حققت فترة التحول الاشتراكى فى ميدان التعليم تطوراً ثورياً وضع الأسس الجوهرية للقضاء على العيوب السابقة . وكان من أهم التطورات الثورية التى تمت فى تلك المرحلة تصحيح الاختلال الذى كان قائماً بين الدراسات النظرية والدراسات التطبيقية والعملية حتى يمكن أن تتخرج الاعداد الوافرة ممن نحن فى حاجة اليهم وفقاً لخطة التنمية وتوجيهات الميثاق . وأصبح الهدف الرئيسى للتعليم الفنى هو



اعداد جيل من الشباب المثقف القوى الذى يؤمن بالله وبوطنه العربى ،  
وصقله مهنيا لاكسابه المهارات الفنية والعملية التى تؤهله للعمل بكفاية  
واخلاص فى مجتمعنا الاشتراكى .

ويقتضى ذلك ضرورة تطوير قوانين التعليم الفنى بما يتمشى مع  
الفلسفة الجديدة :

بزيادة الاهتمام بالتدريبات العملية على اختلاف أنواعها بحيث يكون  
لها القسط الأوفر فى خطة الدراسة .

وبزيادة الاهتمام بالثقافة العامة لطلاب المدارس الفنية كى يتخرجوا  
ولديهم ما يمكنهم من دفع عجلة الانتاج .

وكذلك بتعديل الخطط والمناهج وتوفير المرونة فيها بحيث يمكن  
تطويرها لتطورات الظروف المتغيرة ، وضرورات التجريب ، ومطالب خطة  
التنمية من تخصصات جديدة لم تكن موجودة من قبل .

كما يقتضى الأمر كذلك ضرورة العناية بالامكانيات والتجهيزات .  
وضمائنا لتحقيق ذلك على خير وجه عمدت الوزارة الى تشكيل لجان  
ومجالس متنوعة تضم أساتذة الجامعات والاختصاصيين فى المؤسسات  
والميدانيين والمعنيين فى الوزارات والمحافظات والمدارس للاسهام فى تعديل  
الخطط والمناهج .

كما عمدت كذلك الى تشجيع الترجمة والتأليف فى الميادين الفنية  
وتنظيم المسابقات العامة لتوفير الكتاب المدرسى الذى يبحث فيه فى كل  
حرفة ، حتى يكون فى يد الطالب وفى مكتبة المدرسة .

وقد قامت الوزارة كذلك بتطوير اعداد المعلم وتدريبه وصقله مع  
العناية باعداد المعلم المتخصص وتدريبه خلال القيام بعمله فى المؤسسات  
العربية وفى الخارج .

واهتمت الوزارة كذلك بالتدريب العملى للطلاب بحيث يأخذ النصيب  
الأوفى من خطة الدراسة مع الاتجاه نحو أرجاء عمليات التدريب على حرفة  
او مهنة معينة بالذات الى ما بعد الانتهاء من الدراسة بالمرحلة الاعدادية ،  
وذلك نظرا الى ما أثبتته الدراسات من تأخر وضوح القدرات والمواهب  
فى الطلاب الى سن الخامسة عشرة ، والى أن المرحلة الاعدادية مرحلة  
اعداد ولا يمكن أن تكون مرحلة تخصص .

وقد رأت الوزارة أن تدعم خطط المدارس عامة أيضا بدراسات فى  
بعض الحرف وبالمعمل اليدوى الى جانب التعليم الثقافى والعملى مع  
التوسع فى تطبيق هذا النظام فى جميع مراحل التعليم .



ونظرا الى اهمية التوافق بين برامج انشاء المدارس الفنية وبرامج التنمية الاقتصادية والاحتياجات الصناعية في كل بيئة ، تراعى الوزارة توزيع المدارس الفنية وتطوير الشعب والتخصصات بها بحيث تتمشى مع احتياجات البيئة ومستلزمات المشروعات الاقتصادية في كل محافظة ، مع تشجيع فتح الفصول في المصانع ضمانا لتشغيل الخريجين في تلك المصانع .

وقد روعى تطوير بعض الدراسات بمدارس التعليم الفنى للبنات بحيث تصبح اكثر ملائمة لطبيعة الفتاة مثل شعب الالكترونيات والتطريز والتدبير المنزلى ... الخ .

كما بحث موضوع انشاء دراسات ثانوية لبعض الشعب والتخصصات التى كانت تنتهى دراستها بمجرد الانتهاء من الدراسة الاعدادية الفنية مع أنها تمثل جانبا من تراثنا العربى القديم وتحتاج الى مستوى أعلى من الخريجات من الناحيتين الثقافية والفنية . ومن هذه الدراسات دراسة ( الصناعات السياحية ) « خان الخليلى » .

ومن أهم ما تعمل له الوزارة الآن التخطيط لعملية تتبع الخريجين بقصد توفير العمالة وسد حاجات البيئات المختلفة من الفنيين ذوى التخصصات المختلفة .

### مرحلة الانطلاق الثورى :

أما وقد تمت مرحلة التحول الاشتراكى بذلك النجاح الرائع ، وبدأت مرحلة الانطلاق الثورى العظيم ، مرتكزة على منابت القوة لمجتمع الكفاية والعدل ، بكل جموعه العاملة ، ذلك المجتمع الذى اخذ يتأهب اليوم للانطلاقة الكبرى ، بكامل قوته ، وعنفوان سلطانه ، يشد أزره انه أصبح يملك وضوح الرؤية ، وتحديد الخطى على أساس من الحساب العلمى الدقيق ، والتخطيط المفصل الشامل لعمليات التنمية ومضاعفة الدخل ودفع عجلة الانتاج ضمانا لرفع مستوى معيشتة ، وتحقيقا لرفاعيته ، ويقوى من عزيمته ما وفق اليه من تحقيق ما يصبو اليه من حرية اجتماعية وحياة ديمقراطية سليمة ...

فان هذه الانطلاقة الثورية ، قد وضعت نصب عينيها ، على حد قول السيد رئيس الجمهورية ، أهدافا ثلاثة :

أولا - هدف التنمية المتواصلة بمضاعفة الدخل مرة تليها مضاعفة ثانية له وثالثة وهكذا .

ثانيا - هدف الديمقراطية وتوسيع اطارها وتعميق مضمونها باستمرار باستكمال بناء التنظيم السياسى للاتحاد الاشتراكى وجعله ينبض بحياة فعالة خالقة تسرى الى كل قرية وكل مصنع وكل بيت .



**ثالثاً -** هدف تحقيق الوحدة العربية الشاملة علماً بأن النجاح في هدف التنمية وهدف الديمقراطية داخل وطننا الذي يعتبر بحق طليعة للأمة العربية سوف يقرب يوم الوحدة ويحدد شكلها النهائي .

وحين تحقق الأمة العربية ذاتها بالوحدة فسوف تكون في الوضع الذي يسمح لها بتحطيم كل عدو لها وسوف تكون في الوضع الذي يسمح لها بأداء دورها العالى ورسالتها في خدمة التقدم والسلام .

فاذا أمعنا في هذه الاهداف الثلاثة التي حددتها السيد الرئيس للانطلاق الثورى تبين لنا انها تعتمد بصورة واحدة على الهدف الأول وهو التنمية المتواصلة وهذه التنمية بدورها تتطلب المزيد من الحاجة الى العمل والانتاج ، وهذا ايضا يتطلب المزيد من العمال الفنيين ، وهو ما يوجب مزيداً من العناية بالتعليم الفنى لرفع مستوى الكفاية ، كما يوجب التوسع في برامج التدريب السريع وانشاء مراكز متزايدة للعمال المهنيين ، كما يوجب التوسع في مراكز التدريب الملحقه بالمصانع خاصة .

كما وأن التخطيط السليم يتطلب انشاء جهاز لتنسيق حاجة المصانع المتماثلة من كل مهنة . ولعل اللجنة الوزارية للقوى العاملة تسد هذه الحاجة في القريب العاجل بإذن الله .  
والله ولى التوفيق .

\* \* \*



# اتجاهات حديثة في تدريس الرياضيات

للاستاذ رمضان الشريف

كبير مفتشى الرياضيات

كان الاتجاه في التعليم في الماضي منصرفا الى تحصيل المعلومات وتكديسها في أذهان التلاميذ وكانت عناية المدرسين تتجه الى الاهتمام بحل مسائل الرياضيات المجردة . ولذا كان الطالب منعزلا عن الحياة المحيطة به وغير قادر على مواجهة المشكلات التي تصادفه .

ولما كان هدف التعليم في العصر الحديث هو الاسهام في تكوين المواطن الصالح للحياة الثورية الحديثة لذا كان من الضروري ان تتغير أساليب تدريس مادة الرياضيات بما يحقق تعويد الطالب كيف يتعلم وكيف يفكر وكيف يتفاعل مع بيئته ويكيف نفسه مع هذه البيئة ويعد نفسه لمعترك الحياة .

ولتحقيق ذلك روعيت النقاط الآتية في تدريس مادة الرياضيات :

١ - الاهتمام بالناحية الوظيفية : فلم تعد الرياضيات الان مجرد كسب معلومات ومهارات خاصة بل أصبح لها وظيفة واضحة بان تلمس احتياجات الفرد ومعاملاته وما يلزم ان يكون عليه الفرد المثقف من وعي وادراك للحياة الاجتماعية والاقتصادية . فأصبحت التطبيقات وسيلة لتعرف الطالب على مصادر الثروة ومجالات العمل ودراسة مقارنة لتغيير الدخل القومي للأفراد . ولذا يعنى المدرس بتوجيه تلاميذه لاستقاء المعلومات من مصادرها وتجميع هذه المعلومات والتعبير عن نتائجها برسوم بيانية ثم تحليل هذه النتائج وردها لمسبباتها .

فدراسة الجمعيات التعاونية والضرائب والاسهم والسندات تعطى للمدرس فرصة لتربية وعى اشتراكى ديمقراطى تعاونى وتيسر للطالب التفاعل مع بيئته .

وفي دراسة الاحصاء مجال واسع للدراسة المقارنة لاجور العمل وما أسفرت عنه التشريعات العمالية من امتيازات ومقارنة هذه الاجور باجور الموظفين مما يدعو الى تقدير العمل اليدوى والاقبال عليه واذابة الفوارق بين الطبقات .

وفي موضوع معامل الارتباط يمكن تربية وعى صحى واجتماعى لدى الطلاب وذلك بايجاد معامل الارتباط بين التدخين وسوء صحة المدخنين وايضا ايجاد معامل الارتباط بين المستوى الثقافى والاجتماعى للأسرة وكثرة النسل .



٢ - أصبحت التطبيقات والمسائل الرياضية تتضمن القواعد الأساسية والأفكار العامة بطريقة تثير الطالب إلى أقصى ما يمكن من الفهم والاستبصار وبحيث يكون إقباله على الدراسة هو أشباع لما يعتل في نفسه من حاجته للتزود والنمو في المادة . ولذا يراعى في التطبيقات التسلسل الرياضي المنطقي بحيث تكون كل خطوة مقدمة للتي تليها من خطوات مع البعد عن التعقيد المجرد الذي كان من سمات تدريس الرياضيات فيما سبق .

٣ - يهتم المدرسون بانطلاق الطالب في الدراسة والتحصيل بإعطائه الفرصة للدراسة الذاتية التي تدفعه حتما إلى الكشف والاستزادة والاحاطة الكاملة بما يدور حوله بان يجمع بنفسه مثلاً معلومات عن مقدار الطاقة الكهربائية التي يمكن الحصول عليها من السد العالي ، وزيادة الدخل القومي بعد تأميم القناة ، وانخفاض نسبة المصدرين بازدياد الوعي الشعبي وغيرها .

٤ - أصبحت الرياضيات وسيلة لتربية الحساسية الرياضية والقدرة على التقدير السليم . . فدراسة الخطأ والتقريب تمكن الطالب من تقدير مسطح الفصل والميزانية العامة والهندسة الفراغية تقوى عنده ملكة التصوير والخيال والميكانيكا تعطيه القدرة على معرفة سرعة السيارة وقدرة محرك النفاثة وقوة اندفاع المادة والتفاضل نواة لمسارات الكواكب وحساب المثلثات أساس للعمليات الحربية وهكذا وكلها أمور تثير فضول الطالب العلمي وطموحه .

٥ - أصبح النشاط الرياضي المصاحب للمادة جزءاً هاماً من دراسة الطالب فهو يطالب بعمل المجسمات والنماذج والوسائل الموضحة لما يستعصى فهمه أو تصوره من نظريات كما يطالب بجمع البيانات والاحصائيات من واقع مدرسته وبيئته والمصانع المتاخمة لمعهده كل هذا تحت إشراف ومع توجيه مدرسه وليس هناك شك في أن هذه الخبرات التي يكتسبها الطالب عن طريق النشاط الرياضي - فضلاً عن كونها أعمق انرا من الدراسة النظرية - وسيلة فعالة لتنمية روح التعاون بين التلاميذ فهذا يجمع البيانات وهذا يأتي بالخامات وثالث يبنى الوسيلة وكلهم يعملون في سرور عملية البناء .

٦ - البحث التجريبي : لم يعد البحث التجريبي قاصراً على إجراء عدد معين من تجارب الميكانيكا بل بدأ المدرس يجري تجاربه العملية بإعطاء الطلاب أسئلة فاحصة تقيس المهارات وتقيس قوة الذاكرة وتقيس ذكاء الطلبة ، وأخذ بنشر بحوثه ويدعو زملاءه إلى مدارسها ونقدها ويحاول - على ضوء النتائج التي وصل إليها - التعديل في طريقة تدريسه بحيث تتمشى وقدرات تلاميذه مراعيًا الفروق الفردية للطلبة . وأصبح منطقياً ألا يكبح سرعة المتفوقين منهم ويطالب الأقل موهبة في الإسراع في الفهم بل كان لزاماً عليه أمام نتائج بحوثه أن يعطى المادة بقدر يتفق واستعداد كل طالب منادياً الجميع بالأمانة الفكرية والصبر والمثابرة والتفكير والعمل الجدى والتدليل السليم فإذا ما انحرف أحدهم عمل على رده عن خطئه



عن طريق المناقشة واقامة الدليل قارعا الحجة بالحجة وقد كان بالامس  
يقرع بالعصا .

٧ - وفي المراحل الاولى وفي الفصول المبتدئة تدرس الرياضيات على  
صورة رياضيات عامة بحيث لا يظهر الفوارق بين فروع المادة بل تكون  
الرياضيات وحدة متصلة مأخوذة من واقع الحياة ما أمكن حتى يدرك  
التلميذ الصغير معنى ما يدرس . فالرسوم البيانية طريقة مباشرة لقراءة  
العلاقة بين متغيرين كالعلاقة بين عدد من كيلوجرامات الصابون وثمنها  
بالقروش وبالرسوم البيانية يمكن أن يشرح المدرس المتوسط الحسابي  
والإشارة في الجبر والعلاقة بين مساحة الدائرة ونصف قطرها . ثم ينتقل  
التلميذ في الصفوف الاولى من التخصيص الى التعميم ويبدأ في تكوين  
القوانين التي تربط بين المتغيرات ويتعلم كيف يترجم المحل الهندسي لنقطة  
الى معادلة جبرية وكيف يستخدم حساب المثلثات والهندسة في ايجاد  
سرعة آلة فيفهم ترابط المادة وتماسك فروعها .

٨ - عدل المدرسون في أيامنا هذه عن اعطاء انماط من الامثلة يقلدها  
الطالب ليأتى بالحبل بل يهتمون بتوضيح الحقائق والمفاهيم للطالب ثم  
يتركون له فرصة التفكير المستقل ومعالجة مشكلاته بنفسه والوصول  
الى الحل السليم عن طريق العمل الجدى والمجهود الشخصى فينمو  
رجلا عزيزا لامقلدا عاجزا .

٩ - وقد نحا المدرسون نحوا جديدا استوحوه من النهضة القائمة  
وهي العناية بالموهوبين من الطلبة فحاولوا الكشف عنهم من بين المتفوقين  
وأولوهم عناية خاصة من حيث المادة ثم أنهم يحاولون تعويض أى نقص في  
الطالب الموهوب . . فمثلا قد يكون انصرافه الى الرياضيات سببا في  
ضعفه في اللغات او في اهماله للالعاب وهكذا فالمدرس يعمل على اشباع ميل  
الطالب للرياضيات وفي نفس الوقت يعمل على تلافى ما قد يترتب على تقوية  
الرياضيات من ضعف أو اهمال في ناحية اخرى .

١٠ - وعليه لم يعد المدرس نموذجا للطالب فحسب بل هو المدرس  
وهو الرائد وهو السحابة وهو الوجه والخبر والمشرّف ومنه يستقى  
الطلبة العلم في شوق واقدام ، يستمعون ليفهموا ، ويناقشوا ليتأكدوا  
وببحثون ويحاولون ويعالجون مشكلاتهم بأنفسهم منطلقى التفكير ساهرين  
على أداء واجباتهم ثم يدخلون الامتحان والثقة ملء قلوبهم .

وهذا كسب كبر ولا شك والفضل فيه يرجع الى هذا العصر العظيم  
الى ثورتنا المباركة التى علمتنا الاشتراكية وزرعت فينا روح التعاون  
فاستجنا واستحاب ابناءؤنا . وهاتحن نثبت دعائم هذا الصرح العظيم صرح  
الاشتراكية الديمقراطية التعاونية .

\* \* \*



# الطريقة السمعية الشفهية لتدريس اللغة الإنجليزية\*

الدكتور صلاح عبد المجيد العربي

المدرس بكلية التربية - جامعة عين شمس

مرت طرق تدريس اللغة الانجليزية في مصر بعدة مراحل كانت تتبع في غالب الاحيان المفاهيم السائدة عن تدريس اللغات الاجنبية في الخارج وتتغير بتغير هذه المفاهيم . وقد كانت الطريقة التقليدية تعتمد على القراءة والكتابة والترجمة - يلعب فيها الكتاب المدرس الدور الرئيسى بينما المدرس يقنع بدور القاموس المتنقل ، كما تعتمد على تحفيظ قواعد اللغة على امل ان ينتقل اثر هذا الى كتابة التلميذ وقراءته وحديثه . قد كانت هذه الطريقة هى المثلى في نظر مدرس اللغة الانجليزية الى عهد قريب حتى اوائل الحرب العالمية الثانية . واستمرت هذه الطريقة هى المسيطرة على تدريس اللغة الانجليزية خلال عشرات السنين لاسباب عدة منها انها لا تقتضى من المدرس تحضيرا واعدادا للدرس - حيث يقوم الكتاب بهذه المهمة - ومنها انها الطريقة التى استطاع ان يتعلم عن طريقها علماء اللغات كثيرا من اللغات القديمة كاللاتينية واليونانية القديمة . ومن هذه الاسباب ايضا ان نظرية الملكات العقلية كانت سائدة في ميدان التربية مما جعل الكثيرين يعتقدون ان الحفظ غاية في ذاته وانه تدريب للملكات العقلية على التفكير السليم .

وبدأت عيوب هذه الطريقة تسفر عن اعراض يعانى منها من درسوا عن طريقها . فكان الطالب يستطيع ان يقرأ قراءة صامتة لا بأس بها حتى اذا بدأ في القراءة الجهرية تكشف عيوب النطق والتعبير . وكان الطالب يتقن الترجمة لما ورد في الكتاب المدرسى ويستطيع ان يكرر ما ورد فيه من افكار بنفس عبارات الكتاب ولكنه يعجز عجزا ظاهرا عن التعبير الحر عما يريد باللغة الاجنبية . وظهر ايضا ان الطالب قادر على ترديد قواعد اللغة عن ظهر قلب - كالبيغاء - ولكنه لا يستطيع ان يطبق هذه القواعد على كتابته وتعبيره الشفهى . ولعل اهم ما يعيب هذه الطريقة ان الطالب كان يقوم بدور سلبي بحت حيث يستمع الى المدرس ويكتب معانى الكلمات ويقوم بحفظ قواعد اللغة ومشتقات الكلمة وتصريفات الافعال ، ولكنه لا يمارس اللغة ذاتها ولا يتحدثها الا في حدود ضيقة مما جعل حصص



اللغة الانجليزية مملة ثقيلة على نفس كل من الطالب والمدرس على  
السواء .

ثم انتشرت في مصر في الثلاثينات طريقة West - في تدريس  
اللغة الانجليزية وهي تتميز عن الطريقة التقليدية في انها اختارت الكلمات  
على اساس علمي سليم معتمدة على قوائم اعدھا علماء اللغات عن اكثر  
الكلمات استعمالا واهمها بالنسبة لعمر الطفل كما انها جعلت من القراءة  
الصامتة جزءا هاما في تعليم اللغة الانجليزية . وحاولت ان تشجع النمو  
المتكامل للطالب في تفهم كل جوانب اللغة وزيادة الاستمتاع بها فجعلت  
كتابا للقراءة وآخر مكمل له لايحتوى على كلمات تزيد عما في الكتاب  
الاول - ويتميز هذا البديل بانه يروى قصة طويلة مشوقة تتفق مع  
ميول التلاميذ في المرحلة الدراسية المقررة فيها . كما اتبع Dr. West  
في كتابه New Method Composition طرقا علمية مفيدة في تحضير  
التمارين تعتمد على تغيير جزء واحد من كل جملة (substitution)  
وترديد المفردات الجديدة في عبارات مختلفة حتى تصير جزءا من التعبير  
الحر للتلميذ . ومن أهم مزايا طريقة ويست انها ابتدعت دليلا عدديا يعين  
الطالب والمدرس على نطق صوتيات اللغة بشكل يقارب الصواب .

وقد ظهرت عيوب هذه الطريقة بعد ذلك اذ اتضح ان الطالب مقيد  
بما درس من مفردات لقوية ولا يستطيع ان يقرأ كتباً أخرى غير كتب  
« ويست West » او ما في مستواها كما ان شرح الكلمات باللغة  
العربية واعطاء مقابل عربي لكل كلمة انجليزية قد ادى الى سوء فهم  
الطالب في بعض الاحيان واعتقاده ان استعمال الكلمة الانجليزية يوازي  
استعمال الكلمة العربية في كل الجمل والعبارات . واحتوت بعض موضوعات  
الانشاء والتعبير الحر على بعض المضحكات فكتب احد الطلبة عبارة  
castles of ships ظنا منه انها مرادفة لـ « قلاع المراكب »  
باللغة العربية - فعنده في كتاب المقابلات العربية ان كلمة  
castle معناها « قلعة » وجمعها « قلاع » . كما كتبت احدى التلميذات - على حد  
رواية احدى الزميلات - ان طالبة كتبت she decided upon her قاصدة  
بذلك « انها عازمت عليها » . وظهرت أيضا بعض العيوب في اختيار  
المفردات مرجعها الى ان طريقة « ويست » قد وضعت لتلاءم الطالب  
الهندي وثقافته فكانت كلمة « تمساح » crocodile تسبق كلمة  
ink . بعشرة دروس في كتاب القراءة - بينما في بيئة التلميذ المصري  
لا توجد ثياسبيج تستدعي معرفة لهذه الكلمة في اول سنة لتعلم اللغة  
الانجليزية - هذا الى جانب ان اللفظ الانجليزي crocodile صعب  
النطق والهجاء ومن المستحسن ان يؤجل حتى يتقن الطالب بعض مهارات  
النطق والهجاء السهلة .



وقد عاصرت طريقة « ويست » عند تدريس اللغة الانجليزية الطريقة المباشرة في تدريس الفرنسية وبعض اللغات الاوروبية الحية . وتؤكد هذه الطريقة الاهمية الكبرى للمحادثة باللغة الاجنبية من اول يوم وتعويد التلميذ على سماع ونطق وفهم هذه اللغة دون الاستعانة بالترجمة الى اللغة القومية . وتتميز هذه الطريقة بانها قضت على حفظ قواعد اللغة عن ظهر قلب وشجعت الطالب على استنباط هذه القواعد من الامثلة - وعلى تفهم معنى المفردات والعبارات عن طريق البيئة المباشرة والموقف الذى يعده المدرس ليلائمه الدرس - فيشير مثلاً الى الكتاب قائلاً This is a book ، ويفتح النافذة قائلاً I am opening the window وقد لاقت هذه الطريقة نجاحاً لم تصادفه اى من الطرق قبلها فقد اكدت ان تعلم اللغة لا يختلف عن تعلم اى من المهارات الاخرى لا بد فيه من التردد والمحاكاة وان الطالب لا يتعلم الكلام الا اذا تكلم اللغة منذ البداية وشارك ايجابياً فى النشاط فى الدرس . وتؤكد هذه الطريقة اهمية المدرس فى الفصل فهو يقوم بدور النموذج السليم فى النطق والتعبير الذى يحاكيه الطالب .

ولم تسلم هذه الطريقة من بعض العيوب . فمن الصعب مثلاً شرح الكلمات المعنوية مثل « الشجاعة - الفرح - الفقر الخ » بدون الاستعانة بالمقابل فى اللغة القومية كما ان الطالب يظل مقيداً بمفردات تتعلق بالبيئة التى يعيش فيها فقط - وقد لا تشبع كل هذه المفردات حاجات الطالب الملحة . كما ان الطريقة تعتمد على وجود مدرس اللغة القومية وهى اللغة التى يدرسها للطالب - وقد لا يتوفر ذلك دائماً . وقد قللت هذه الطريقة من قيمة الكتاب المدرسى واعطت حرية اكثر للمدرس احسن استغلالها المدرسون المهتمون بعملهم وافسحت المجال للمهمل منهم فى ان يمعن فى اهماله لتلاميذه وواجباته .

### الطريقة السمعية الشفهية :

هذه هى احدث الطرق التى لاقت نجاحاً منقطع النظير فى تدريس اللغات الاجنبية فى الوقت الحاضر فى الولايات المتحدة الامريكية حيث اجريت ابحاث عدة اثبتت صلاحيتها . ومن اهم هذه الابحاث برنامج تدريس اللغات لافراد القوات المسلحة الامريكية ابان الحرب العالمية الثانية - والبحث الذى قام به الاستاذ شير Scherer بجامعة دنفر فى كولورادو واتمه اوائل سنة ١٩٦٤ والبحث الذى قامت به الاستاذة سارة لورج Sarah Lorge فى مدارس ولاية نيويورك سنة ١٩٦٣ والبحث الجارى الان فى جامعة ميتشجن الذى يقوم به الاستاذ راند مورتون Rand Morton وبرامج التليفزيون والراديو لتعليم اللغات فى استراليا وامريكا الجنوبية



التي مازالت قائمة حتى الان وادى نجاحها الى انشاء مدارس ليس فيها  
الا المذيع فقط وشخص واحد يقوم على نظافتها فقط وحفظ النظام  
- ويقوم المذيع بعملية التدريس مع بعض الكتب التي خصصت لهذا  
الفرض لتصاحب الطالب وهو يستمع للدرس من الراديو .

### الاسس التربوية للطريقة السمعية الشفهية :

وتعتمد الطريقة السمعية الشفهية على اساسين : الاول طبيعة المراحل  
التي يمر بها الطفل حتى يتقن لفته القومية فهما وكلاما وقراءة وكتابة -  
والثاني طبيعة اللغة القومية ومدى الاختلاف بينها وبين اللغة الاجنبية  
والاختلاف والاتفاق بين العادات اللغوية التي يكتسبها الدارس في تعلم  
كل من اللغتين .

اما عن الاساس الاول فان الطفل يمر اثناء تعلم لفته القومية بالمراحل  
الآتية :

( ا ) الاستماع : حيث يمضى السنة الاولى يستمع لمن حوله ويبدأ في  
ادراك الفروق بين الاصوات والعبارات المختلفة - ويتعرف على ان اللغة  
وسيلة للاتصال بين الناس تعين الانسان على التعبير عن افكاره واشباع  
بعض حاجاته .

( ب ) الكلام : يبدأ الطفل في نهاية العام الاول الكلام مقلدا اصواتا  
وعبارات سبق له ان سمعها ممن حوله - وتبدأ مهارة الكلام في النمو  
عند الطفل ويتذكر دائما كل العبارات التي لاقت استحسانا من ابيه وامه  
ويكررها دائما وينس العبارات التي لم يشجعها الوالدان والاصدقاء .

( ج ) القراءة : ويبدأ الطفل في معرفة الكلمة المكتوبة من اسماء  
الشوارع واعلانات السينما والمسرح وبرامج التليفزيون التي تظهر معها  
ترجمة عربية - ويكون ادراكه في أول الامر ان الكلام له صورة مكتوبة  
يستطيع من تعلم القراءة ان يترجمها مرة اخرى الى كلمات وعبارات .  
ثم يبدأ في تعلم مبادئ القراءة في المرحلة الابتدائية .

( د ) الكتابة : وهي آخر مرحلة في تعلم جوانب اللغة القومية يكتسبها  
الطالب بوصفها إحدى المهارات التي يتعلمها في المدرسة وتفيده في اجتياز  
الامتحانات والتعبير المكتوب .

وترمى الطريقة السمعية الشفهية الى تقليد المراحل التي مر بها الطالب  
وهو يتعلم لفته الاصلية وهي مراحل السماع والكلام والقراءة والكتابة



بنفس هذا الترتيب - فلا ينبغي ان يقرأ الطالب عبارة لم ينطق بها من قبل ولا يتكلم الا ما سبق له ان سمعه ولا يكتب الا ما سبقت له قراءته ونطقه وسماعه في المراحل الاولى لتعلم اللغة الاجنبية .

وبما ان تعلم اللغة القومية يعتمد على مهارات يكتسبها الطفل عن طريق السماع والتقليد والترديد والتشجيع من الوالدين فينبغى على المدرس - وهو يقوم بدور الوالدين في هذه الحالة - في ان ينطق العبارات والجمل للطالب قبل ان يطالبه بنطقها والا يطالبه بقراءة عبارة لم يتمرن على نطقها وسماعها من قبل الخ . وتختلف ظروف تعلم اللغة القومية عن تعلم اللغة الاجنبية من حيث ان اللغة القومية يسمعها الطالب كل يوم ممن حوله وهي ضرورية لقضاء حاجاته ولازمة كوسيلة للاتصال بالمجتمع والاهل وهو قد يسمعها من الراديو والتلفزيون ويقرأها في الصحف ويحتك بها كل يوم في مختلف جوانبها من اصوات وكلمات مكتوبة - كل ذلك يساعد على تعلمها لوجود الحافز القوي والرغبة في استعمالها كل يوم .  
اما في حالة اللغة الاجنبية فالطالب قد لا يسمعها الا بعدد حصص اللغة الاسبوعية ومن مصدر واحد هو المدرس وقد لا يتكلمها اكثر من بضعة دقائق كل اسبوع بينما اللغة القومية جزء من حياته . وقد يهتم الطالب باللغة الاجنبية كوسيلة لاجتياز الامتحانات وكسب رضا المدرس والوالدين ولكن هذا الحافز اضعف من الحافز لتعلم اللغة القومية التي هي ضرورة من ضروريات الحياة .

### اهمية السماع والنطق :

وتهتم الطريقة السمعية والشفهية - كما يدل على ذلك اسمها - بالسماع والنطق والجوانب الشفوية من اللغة بوصفها اهم هذه الجوانب للاسباب الآتية :

( ١ ) لجأت الطرق التقليدية وطريقة « ويست » والطريقة المباشرة الى تأكيد جانبى القراءة والكتابة باعتبارهما اهم جوانب اللغة . وقد اثر ذلك على الجوانب الشفهية حتى اهملت تماما في بعض الظروف فلم يعرفها المدرس ولا الطالب التفاتا - وزادت الامتحانات المشكلة تعقيدا اذ دارت كلها حول الكتابة باعتبارها الركن الرئيسى لتعلم اللغات . وقد كانت النتيجة لذلك ان صار كل من تعلم اللغة عن طريق هذه الوسائل التقليدية يجد صعوبة كبيرة في فهم الكلام وفي نطق اللغة نطقا سليما . وقد فطن المربون الى النقص الواضح فيمن تعلم اللغات الحية بنفس الطريقة التي تعلم بها الاقدمون اللغات الحية - اى بطريقة القراءة والترجمة وحفظ قواعد اللغة - وراوا انه لابد من تأكيد الجوانب الشفهية باعتبارها لا تقل



اهمية عن القراءة والكتابة خاصة في المراحل الاولى لتعلم اللغات . هذا وقد اكد اللغويون ان الكلام والحادثة هي الجوانب اللغوية التي نمارسها اغلب الوقت بينما تحتل القراءة والكتابة جزءا محدودا من نشاطنا اليومي . وقد تمر ايام على كثير من الناس لا يقرأون ولا يكتبون فيها شيئا ويندر ان يمر يوم دون ان يتحدث أحدهم للآخر .

( ب ) ان اللغات كلها نشأت مشافهة في أول الامر ثم اتفق اللغويون على طريقة كتابتها - وما زالت بعض اللغات شفوية لا تكتب ولا تقرأ منها مثلا اللغة النوبية التي يتحدثها بعض سكان شمال السودان واللغات الهندية التي تزيد عن المائتين . والطريق الطبيعي لتعلم أى لغة ان يبدأ الانسان بالجانب الشفهي أولا - كما يدل على ذلك تاريخ اللغات في العالم والمراحل التي يمر بها الطفل وهو يتعلم لفته الاصيلة - ثم تنتقل بعد ذلك للقراءة والكتابة . ويدلنا تاريخ اللغة العربية على انها نشأت لغة مخاطبة حتى لقد كان الشعراء يحفظون المعلقات - على طولها - عن ظهر قلب دون ان يعرف كثير منهم القراءة والكتابة . وما زال بيننا الان من يحفظ القرآن الكريم عن ظهر قلب ويردده سليما مضبوطا دون ان يعرف كيف يكتب اسمه او يقرأ أبسط العبارات .

( ج ) لو رأى التلميذ الكلمة المكتوبة قبل ان يسمعها وينطقها فالعيب الواضح في ذلك انه قد يختلط عليه الامر ويظن ان هجاء الكلمة يصور نطقها تصويرا دقيقا - وهو امر يخالف الواقع في كل اللغات بلا استثناء . فلا توجد لغة واحدة تصور فيها الكتابة كل صوتيات اللغة تصويرا دقيقا . فما الكتابة الا رموز متفق عليها - محدودة في عددها لاعتبارات عملية - تصور صوتيات اللغة تصويرا تقريبا . وتوجد كثير من الكلمات يختلف هجائها عن نطقها اختلافا بينا في اللغتين العربية والانجليزية على السواء .

( د ) تختلف الجوانب الشفهية للغة عن الجوانب التحريرية في ان الاولى اشمل واعم تحتوى على عناصر تفتقدها اللغة المكتوبة : فارتفاع الصوت وانخفاضه - والوقفات في داخل الجملة وفي آخرها وتأكيد مقطع دون آخر كل ذلك لا يظهر في الكتابة . وما علامات الوقف من استفهام وتعجب وفواصل الا تقرب لمثل هذه العناصر لا يعبر عن مضمونها تعبيرا دقيقا . ولو رأى الطالب اللغة مكتوبة قبل ان يسمعها فقد يقرأ الجمل كلمة كلمة دون فهم وتعبر سليمان .

( هـ ) أثبتت الابحاث التي قام بها بعض المختصين في تدريس اللغات منهم الاستاذة ساره لورج Sarah Lorge في بحثها في مدارس نيويورك ان



الانتقال من المرحلة الشفهية الى المرحلة التحريرية اسهل واجدى للطالب - وان الطالب الذى يبدأ بتعلم اللغة كتابة يصعب عليه بعد ذلك ان ينتقل الى مرحلة المخاطبة والكلام الا بعد مجهود شاق .

لهذه الاسباب مجتمعة فان الطريقة السمعية الشفهية تهتم بالجوانب الشفوية للغة ولا تعتبرها اقل أهمية عن الجوانب التحريرية . وليس معنى ذلك بطبيعة الحال انها تهمل الجوانب التحريرية ولكنها تعتبرها لاحقة لا سابقة للمخاطبة والسماع . وقد ادى تطبيق هذه الطريقة فى أول الامر الى بعض الالتباس فى الفهم - وظن عديمو الخبرة ان المقصود بهذه الطريقة الا ندرس القراءة والكتابة الا لماما وهذا يخالف الواقع . ولعل العذر فى هذا الالتباس ان الداعين لهذه الطريقة زادوا من تأكيدهم للجوانب الشفهية للغة فى أول الامر كرد فعل طبيعى للطرق القديمة التى جعلت الكلمة المكتوبة هى المحور الذى تدور حوله عملية تعلم اللغات .

وقد استفادت الطريقة السمعية الشفهية من بعض الملاحظات على عملية تعلم اللغة القومية من أهمها :

( ا ) ان اللغة مجموعة من العادات - ولكى يتعلم الانسان عادة ما لابد ان يراها ثم يمارسها ويكرر ذلك حتى يتقنها وينفذها تلقائيا دونما تأمل او تفكير . ولذا فان هذه الطريقة تصر على ان يكرر الطالب كل عبارة جديدة عددا كاف من المرات وان يقنع المدرس بترديد النموذج السليم عندما يخطئ الطالب دون ان يحاول ان يشرح السبب الذى أدى لوقوعه فى الخطأ ويطلب التلميذ بترديد الاجابة الصحيحة عددا كافيا من المرات .

( ب ) ان الطفل يتعلم العبارات التى تلقى تشجيعا وتعزيزا من الوالدين وينسى العبارات التى لا تلاقى استحسانا منهم . ولذا فمن واجب المدرس ان يظهر تشجيعه للطالب كلما نطق بعبارة سليمة وان يبرز دائما الجوانب التى اداها الطالب على الوجه الاكمل .

( ج ) ان اللغة مجموعة من المهارات - مثلها فى ذلك مثل ركوب الدراجة او لعب التنس او الكتابة على الالة الكاتبة . ولكى يتقن الطالب احد هذه المهارات لابد من ممارستها على فترات متقاربة فى أول الامر ثم تباعد الفترات تدريجيا كلما تقدم الطالب - على ان يستمر فى ممارستها حتى لا يفقد صلته بها . ولذا فان المفردات الجديدة تتكرر كثيرا فى أول الامر ثم يقل ذلك تدريجيا - وكذلك العبارات والانماط اللغوية الجديدة على الطالب لابد من ممارستها كثيرا أول الامر حتى يتعلمها الطالب ثم يأتى ذكرها بعد ذلك على فترات متباعدة .



( د ) ان الطفل الذى يتعلم لغته القومية يبدأ بترديد جمل وعبارات كما سمعها دونما تحويل او تبديل فى اول الامر - ثم يغير احد العناصر فى الجملة مع الاحتفاظ بباقيها كما هو بحيث ينسجم العنصر الجديد مع التركيب الاصلى قياسا على ما سمعه من قبل . وفى المرحلة المتقدمة من تعلم اللغة يستطيع الطفل ان ينطق بعبارات لم يسمعها من قبل قياسا على التركيب اللغوى لعبارات اخرى مألوفة لديه وهكذا يتطور الطفل لغويا من مرحلة التقليد الاعمى الى مرحلة الخلق والابتكار والتعبير الحر . وقد لجأت الطريقة السمعية الشفهية الى اتباع نفس هذه المراحل فى تدريس اللغة الاجنبية فتطالب التلميذ اولا بترديد عبارات وجمل اساسية ثم تطالبه بمحاولة تغيير احد عناصر الجملة ثم بابتكار عبارة مماثلة لما سبق ان مارسه وتعود عليه فتنتقل به طبيعيا من التعبير الموجه الى التعبير الحر المطلق .

### اللغة القومية واللغة الاجنبية :

اما الاساس الثانى الذى تعتمد عليه الطريقة فى تعلم اللغات الاجنبية فهو اساس قائم على تحليل علمى دقيق للغة القومية واللغة الاجنبية لمعرفة العادات اللغوية التى تتشابه فى الحالتين والعادات التى يعارض بعضها بعضا . وتركز الطريقة همها على العادات التى تختلف فى اللغة الاجنبية عنها فى القومية حيث هنا تكمن الصعوبات التى تمهد الطريقة للمدرس والتلميذ وسائل التغلب عليها . فاللغة الانجليزية تختلف عن العربية فى عادات النطق والانماط اللغوية والتركيبات واستعمال المفردات فلا بد ان يهتم الكتاب المدرسى والمدرس بهذه الصعوبات ونجمل أهمها فيما يلى :

( ا ) تحتوى اللغة الانجليزية على اصوات لا وجود لها فى اللغة العربية منها الـ « پ » pupil والـ ( ف ) very وبعض الاصوات المتحركة .

( ب ) تاتى بعض الاصوات المسماة بالسكانة متلاحقة فى اللغة الانجليزية دونما صوت متحرك بينها ولا مثيل لذلك فى اللغة العربية : مثلا spring حيث الثلاث الاصوات الاولى ساكنة وكلمة desks حيث الثلاث الاخيرة ساكنة دونما متحرك واحد بينها .

( ج ) بعض التركيبات العربية لا مثيل لها فى اللغة الانجليزية - فالمبتدا والخبر يكونان جملة عربية سليمة ليس لها مقابل فى اللغة الانجليزية كذلك المفعول المطلق وجمع المؤنث السالم وتبعية الصفة للموصوف فى الشكل والجنس والتعريف الخ كلها خاصة باللغة العربية دون الانجليزية .



( د ) ترتيب الكلمات في الجملة العربية يخالف الترتيب الانجليزي :  
فالصفة عادة تتبع الموصوف بينما تسبقه في الغالب الاعم في اللغة الانجليزية  
والجملة الخبرية التي تبدأ بفعل في اللغة العربية لا مثيل لها في الانجليزية

ويترتب على هذه الاختلافات وغيرها مما لم يسمح المجال بذكره ان  
يتعثر الطالب في خطواته الاولى لتعلم الانجليزية لان عادات اللغة القومية  
التي طال مرانه عليها تتدخل في تعلمه المهارات الجديدة وتعوق تقدمه  
بشكل ظاهر . ولذا فان الطريقة السمعية الشفهية تنبه المدرس الى هذه  
الصعوبات وترسم له الطريق الذي يساعد به التلميذ على تجنبه هذه  
الصعاب حتى تضمن له تقدما مرضيا .

### الطريقة السمعية الشفهية في مدارسنا :

ابان الخمس سنوات الاخيرة بدأ الاهتمام بهذه الطريقة وتطبيقها  
خاصة في المرحلة الاعدادية . ويدعو تفتيش اللغة الانجليزية والوحدة  
اللغوية بمركز التدريب الرئيسي بوزارة التربية والتعليم وكلية البنات  
وكلية التربية وكلية المعلمين الى تطبيق هذه الطريقة على اوسع نطاق في  
التعليم الاعدادي بوجه خاص . وتطبيق هذه الطريقة في مدرسة اللسان  
ومدرسة المتفوقين بعين شمس بشكل ناجح مرض يساعد على نجاحه  
معدات معامل اللغات الموجودة بهاذين المعهدين .

وقد لاقت هذه الطريقة اولا معارضة صامتة احيانا ظاهرة احيانا آخر  
من مدرسي اللغة الانجليزية لاسباب منها :

( ا ) ان المدرس قد اعتاد على طريقة تقليدية تعلم بها وطال مرانه  
عليها . والتغير عادة يلقي مقاومة في اول الامر حتى ولو اقتنع المدرس  
بانه تغير الى الاحسن .

( ب ) ان الطريقة التقليدية القديمة اسهل بالنسبة للمدرس لان الكتاب  
المدرسي يوفر عليه مجهود التحضير والاعداد للدرس وما عليه الا ان يزود  
الطلبة بمعاني بعض الكلمات ويقرأ الفقرة المحددة جهريا ويطلب من بعض  
التلاميذ ذلك ثم ينصرف الى فقرة اخرى وهكذا .

( ج ) يسوق بعض المدرسين امثلة عدة عن طلبة تعلموا بالطريقة  
التقليدية وحصلوا على أعلى الدرجات في الامتحانات العامة - وينسى هؤلاء  
ان بعض الطلبة يتعلمون مهما كانت الطريقة المتبعة في التدريس وينفوقون  
على غيرهم لاستعدادهم الطبيعي وظروفهم الخاصة .

( د ) ان الامتحانات تلقى بثقلها كله على الجانب التحريرى للفسة  
ـ والطالب فى حاجة لمجموع يمكنه من الالتحاق بالمدرسة التى يرغب فيها ـ  
ولا معنى لان « نضيع وقته » فى تعلم الجانب الشفوى فى الوقت الذى  
تهمله الامتحانات العامة اهمالا تاما . وينسى هؤلاء ان الامتحانات لم تساير  
تماما كل تقدم حديث فى ميدان التربية وان المدرس يمكنه ان يستخدم  
جزءا مهما من درجات اعمال السنة للجوانب الشفوية حتى يوازن بذلك  
ما فى الامتحانات التحريرية من نقص .

### تحضير الدرس حسب الطريقة السمعية الشفهية فى المدارس الاعدادية :

ينبغى على المدرس ان ينظم خطوات تحضير الدروس للتدريس بهذه  
الطريقة متبعا لترتيب الذى سبق الاشارة اليه فيبدأ بان يسمع التلاميذ  
النمط اللغوى الجديد اكثر من مرة حتى اذا تأكد انهم قد سمعوه وهو  
ينطقه بالتاكيد والتنظيم الطبيعى وبسرعة تقارب السرعة الطبيعية طلب  
من الفصل ان يكرر النمط اللغوى ـ وبعد ان يردد الفصل ذلك عدد كاف  
من المرات ويتأكد المدرس انهم يرددون بطريقة مرضية يبدأ بعد ذلك فى  
سؤال صفوف من الفصل ان تردد النمط بينما يستمع باقى الفصل . ثم  
يطلب المدرس بعد ذلك من افراد فى الفصل ان يرددوا النمط ـ ولا ينبغى  
ان يحاول المدرس ان يشرح الاخطاء فى النطق ان حدثت بل يطلب من  
التلاميذ ان يرددوا بعده النمط بالنطق الصحيح . وبعد ذلك يطلب المدرس  
من الطلبة فتح كتبهم وقراءة النمط بنفس الطريقة السابقة أى يردد  
الفصل كله ـ ثم صفوف من الفصل ثم افراد . وبعد ذلك يبدأ المدرس فى  
عرض تمارين من الكتاب تبدأ بتغيير كلمة واحدة ثم اكثر من كلمة فى النمط  
ـ و آخر مرحلة فى تدريس الدرس ان يطلب من الطلبة ان يكتبوا فى  
كراساتهم الجزء المطلوب كتابته فى نهاية الدرس . وينبغى أثناء التدريس  
مراجعة ما يأتى :

١ ـ يقوم المدرس بنطق النموذج السليم بعد كل مرحلة حتى يبقى  
حيا فى اذهان التلاميذ فعندما يردد الفصل كله النمط يطلب المدرس منهم  
بعد ذلك ان يستمعوا اليه ثم يردد هو وحده النموذج حتى يصير النطق  
واضحا فى اذهان التلاميذ .

٢ ـ اذا نطق احد التلاميذ العبارة وبها بعض الاخطاء سارع المدرس  
الى تكرار النموذج الصحيح اكثر من مرة حتى لا يتأثر باقى التلاميذ باخطاء  
زملائهم .

٣ ـ ينبغى على المدرس الا يكرر أى عبارة بخطئها ـ فاذا وقع المدرس



فى هذا الخطأ فانه بذلك يشوش تفكير بعض التلاميذ اذ لا يستطيع الكثير منهم التفرقة بين ما هو صحيح وما هو خطأ .

٤ - عندما يبدأ المدرس فى سؤال افراد من الفصل ان يرددوا النمط وراءه ينبغى ان ينتفى احسن التلاميذ اولا ويردد وراءهم النمط بالنطق الصحيح ثم يسأل التلاميذ الاقل قوة بعد ذلك .

٥ - ينبغى على المدرس ان يشجع التلاميذ كلما احسنوا نطق عبارة او نمط - فان التعزيز جزء هام من عملية التعلم ويساعد التلميذ على تذكر العبارات المطلوب تعلمها .

٦ - يتجنب المدرس سؤال التلاميذ بترتيب معين فذلك يجعل كل تلميذ يهتم بالعبارة التى ياتى عليه الدور لنطقها فقط ولا يهتم بما يجرى فى الدرس عامة .

٧ - لكى يتغلب المدرس على الملل الذى يصاحبه كثرة التكرار لنمط واحد لوقت طويل فعليه ان يطلب منهم ان يكرروا مثلا بصوت عال ثم بصوت خفيض ثم بصوت غليظ الخ او يبدأون بالتكرار همسا فى اول الامر ثم يرتفع الصوت تدريجيا وهكذا .

٨ - لا يطلب المدرس من الطلبة ترديد جزء من الجملة لا يعنى شيئا فى حد ذاته بل لابد من ان يعود التلاميذ على نطق عبارات لها معنى - لامفردات لا رابط بينها ، وان يكون الترديد مشتملا على كل عناصر لفة الكلام من تنعيم وتعبير وتأکید .

٩ - اذا احتوى الدرس على محادثة فيمكن للمدرس ان يردد عبارات أحد المتكلمين بينما يردد الفصل كله كلام المتحدث الاخر - ثم يقلب المدرس الوضع فيردد ما كان الفصل يردده بينما يقومون هم بالدور الذى كان يقوم به ثم يسأل تلميذين بعد ذلك ان يتحادثا .

### المدرس والطريقة السمعية الشفهية :

فى المراحل الاولى لتعلم اللغة الانجليزية - اى فى السنوات الاولى والثانية والثالثة الاعدادية - ليس من الضرورى ان يستطيع المدرس ان يتحدث اللغة الانجليزية بطلاقة تامة . فليس من المهم فى هذه المرحلة ان يكون المدرس ملما بكل آداب اللغة الانجليزية وما بها من شعر ونقد ونثر وما أشبه . ولا يقتضى الامر ان يكون المدرس ملما بمفردات كثيرة ولا بعبارات تزيد زيادة كبيرة عما يحتويه الكتاب الذى يدرسه . فليس

من واجب المدرس في هذه المرحلة ان يتحدث حديثا حرا طلقا لتلاميذه بل يقتصر عمله على توجيه التلاميذ الى تقان عبارات وجملا معينة يحتويها الكتاب المدرسي ولا يزيد عن ذلك . ومتى ما استطاع المدرس ان يتقن هذه العبارات فهو ليس في حاجة ماسة لان يستزيد من اللغة الا بقدر محدود ولا يعتبر ذلك عيبا ولا نقصا في المدرس بل ان من ميزات التدريس في هذه المرحلة ان يقتصر المدرس على عبارات الكتاب ومفرداته ويركز كل همه في ان يتقنها تلاميذه سماعا وترديدا وقراءة وكتابة . وسوف يجسد بالخبرة والتجربة ان الفائدة لتلاميذه سوف تكون اعم واشمل اذا ركز جهده على اتقانهم لهذه المهارات . والعيب الواضح في تدريس بعض المدرسين ان كثيرا منهم يحاول ان يظهر غزارة معلوماته امام تلاميذه فيحشوا اذهانهم بمشتقات كثيرة من الكلمات لا داعي لها في هذه المرحلة او يحدثهم عن تاريخ اللغة او يقرن كل كلمة بعكسها واصلاها الخ - او يستعمل المفردات الجديدة في عبارات تزيد مفرداتها عما تعرض له الكتاب المدرسي في هذه المرحلة . وان اتى المدرس ذلك فانه يهدم ما هو بسبيل بنائه اذ يتحدث عن اللغة بدل ان يمارسها ويحشو درسه بمفاهيم لا قيمة لها من الناحية العملية او التربوية .

اما الصفة الضرورية التي لا غنى عنها لمدرس المرحلة الاعدادية فهي النطق السليم الخالي من اللكنة الاجنبية والاصطناع والمبالغة . وينبغي الا يألوا المدرس جهدا في تصحيح نطقه وهو النموذج الذي يقتدى به التلاميذ . وبما ان كل مدرسي المدارس الاعدادية عندنا من المصريين فليس من المستطاع ان يكون النطق مطابقا تماما لنطق الامريكي او الانجليزي مثلا . ولكن الشرط الواجب توافره ان يكون نطق المدرس مقارب بقدر الامكان لنطق المتحدثين بهذه اللغة وان يخلو من الأخطاء الناجمة عن تعارض العادات اللغوية في كلتا الحالتين - والمقياس للنطق السليم ان يكون مفهوما تماما لاي انجليزي او امريكي وان يكون بالسرعة الطبيعية التي يتحدث بها اهل اللغة الانجليزية . ويستطيع المدرس ان يحسن نطقه عن طريق الاستماع للاذاعات الاجنبية باللغة الانجليزية ولسلسلات التليفزيون والافلام الاجنبية - او لتسجيلات على اسطوانات او اشرطة لبعض دروس اللغة الانجليزية مثل مجموعة لنجوافون Linguaphone لتدريس اللغة الانجليزية .

وعلى المدرس لكي يوازن بين ما يقتضيه امتحان النقل بوضعه الحالي في المدارس الاعدادية وبين حرصه على التدريس بالطريقة السمعية الشفهية ان يجعل الشهور الاولى لتعليم اللغة الانجليزية اغلبها شفاهة - أي ينصت خلالها الطالب ويردد ما يسمع - وتتناقص تدريجيا الفترة



المخصصة للعمل الشفهي كلما تقدم العالم الدراسي نحو الامتحان ، في الوقت الذي يزيد فيه العمل التحريري حتى يستطيع الطالب ان يتقن المهارات التي يقتضيها الامتحان قبل حلول موعده . وسيرى المدرس - ان هو اتبع هذه الطريقة بالامانة اللازمة - ان الطالب اقدر على التعبير عن نفسه واسرع في تعلم المهارات الكتابية طالما كان التحضير الشفهي لها قد اداه المدرس على الوجه الأكمل . كما ان المدرس يستطيع ان يخصص القدر الأكبر من درجات اعمال السنة للمهارات الشفهية حتى يستطيع الطالب ان يرى بوضوح نتيجة ملموسة لجهوده في اتقان الجوانب الشفهية للغة .

# اجتماعية القراءة

للدكتور محمد صلاح الدين على مجاور

المدرس في كلية التربية - جامعة عين شمس

ان علم النفس وعلم الاجتماع ميدانان مرتبطان . وبالنسبة الى ارتباطهما بعمليات القراءة فالفرق الاساسى بينهما ان علم الاجتماع يؤكد طبيعة الجماعات الانسانية ووظائفها بينما علم النفس اكثر تأكيداً وتعاملاً مع طبيعة الفرد ووظيفته . وحيث ان شرح الفرد وتفسيره لما يراه مكتوباً وما يقرؤه متأثراً الى حد كبير بالجماعات الانسانية والمؤسسات التى ترتبط بها الفرد ، فالقراءة لهذا ظاهرة اجتماعية . ومن هنا كانت سيكولوجية القراءة الى درجة كبيرة ايضا اجتماعية القراءة .

وعندما ندرس العلاقة بين الجماعات الانسانية وعمليات القراءة نجد طريقين يؤثران فى هذه العلاقة . الاول : تفسيرنا لما نقرأ فى الواقع ان استعداداتنا لتعلم القراءة انما هى وظيفة هذه الجماعات الانسانية والمؤسسات التى تنتمى اليها او ترتبط بها . وبالضرورة فان الافكار والمعلومات التى يكتسبها اعضاء جماعة ما فى قراءاتهم تؤثر بالتالى فى هذه الجماعة وحيث ان ما يأخذه القارئ من قراءاته انما يكتسب فى ضوء خبراته المكتسبة من حياته مع الآخرين فالقراءة فى أعلى مستوياتها تفاعل اجتماعى بين الجماعات الانسانية التى تكسب الانسان العادى خبراته والتى بها يمكنه تفسير ما يقرأ والجماعات الانسانية التى اكسبت الكاتب خبراته التى صاغها فيما هو مسطر مكتوب . فما يكتسبه كل قارئ مما هو مكتوب انما يتحدد بدرجة كبيرة فى ضوء خبراته هو وكما كتب وسجل بيد الكاتب نفسه فى ضوء خبراته ايضا وكثيرا ما يقرأ شخصان شيئا ما ولكنهما يختلفان فيما يحصلان منه والمدى الذى يختلفون فيه انما تحدده بدرجة كبيرة الخبرات الماضية لكل منهما .

وكل قارئ حين يقرأ موضوعا ما انما يحمل معه جزءا مهما من عمليات القراءة الا وهو خبراته الخاصة التى اكتسبها فى البيت والمدرسة والعمل ودور القيادة والبيئة وما الى ذلك . ومن هنا فان سعة التفكير عند القارئ وعمقه والمعلومات التى يكتسبها تنمو وتزداد بواسطة المؤسسات والجماعات التى تؤثر عليه ومن هنا كانت القراءة ايضا عمليات اجتماعية . ومن المسلم به ان الكلمة والجملة المكتوبة فى حد ذاتها لاتحضر



المعنى الينا ولكنها تقترحه ، انها تثيرنا لنستجيب أو نفكر الخ . ولكن  
المعنى الذى يأتى يعتمد الى حد كبير على خبرة القارئ وعلى هذا فبقدر  
ما يحمل القارئ معه من خبرات حين يقرأ تكون استفادته . فمن وسعت  
خبراته كان نصيبه من الفائدة اكبر والذى تضيق دائرة خبراته تقل  
فائدته . هذا والاسس الاجتماعية لعمليات القراءة لها اوجه متعددة ولكننا  
سنأخذ فى الاعتبار ثلاثا منها فقط تكشف عن العلاقة المهمة بين القراءة  
والناحية الاجتماعية .

اولا : ان مقدرتنا على القراءة والتفكير تعتمد بدرجة كبيرة على الجماعة  
الانسانية التى يأتى منها الشخص منا والواقع ان الحصيلة اللغوية التى بها  
تؤدى عملية القراءة والتفكير لها عديد من التحديدات الاجتماعية .

ثانيا : ان الطريقة التى بها نستجيب لما نقرأ بل واختيارنا لما نقرأ  
خاضعة فى الواقع الى حد ما الى اتجاهاتنا تلك التى بالتالى تنتج من اتجاه  
الاسرة والمدرسة والبيئة وامكن العبادة . وانماط الثقافة السائدة .

ثالثا : ان الخبرات المكتسبة من القراءة تميل الى ان تغير من طبيعة  
الجماعات الانسانية وثقافتها .

فاذا ما نظرنا الى العلاقة بين القدرة على القراءة والاسرة وطبيعتها  
التي نشأ فيها الفرد ونما ، نجد ان هناك علاقة وثيقة بين الذكاء والقدرة  
القرائية وكما نعرف هنالك علاقة قوية بين ذكاء المتعلم ومستواه الاجتماعى  
فى المنزل كما ان هنالك علاقة بين ذكائه والمستوى الثقافى للمجموعة التى  
ينسب اليها فمثلا متوسط الذكاء لاطفال آبائهم من المثقفين ثقافة عالية  
والذين يعيشون فى مستوى عال كان حوالى ١١٦ ٪ بينما ذكاء الاطفال  
الذين يعمل آبائهم اعمالا يدوية حوالى ٩٢ ٪ والحصيلة اللغوية التى  
بها يقرأ التلميذ ويسمع ويتكلم وبفكر انما هى نتاج ارتباطه مع الجماعات  
الانسانية والؤسسات التى يتبعها . وكثير من الكلمات لها اكثر من معنى  
ولزيادة الثروة اللفظية ان يكتسب المتعلم ألفاظا جديدة وكذلك لا بد له ان  
يعرف المعانى المتعددة للكلمات القديمة اذا كان لها اكثر من معنى .

وخبراتنا تضيف باستمرار الى حصيلتنا اللغوية غناء بطريقة اخرى  
ذلك هو العمق فى الاحساس بالنسبة للمعانى التى نمتلكها بالفعل لما عندنا  
من الفاظ فمثلا طفلان يمكنهما ان يعرفا بالتساوى ان القط حيوان من  
ذوات الاربع ولكن بالنسبة الى احدهما مثلا فهذا يعنى قطه الصغير الذى  
يلعب معه بينما الآخر يتصوره على انه الحيوان الذى هاجمه يوما ما  
مثلا .

والواضح أن هناك علاقات عديدة مهمة بين القدرة على القراءة والخبرات التي بين جماعة انسانية ما ، والدكاء العام انما هو الى درجة كبيرة نتاج هذه الخبرات وعمق المعنى والشعور الذي تنميه بالنسبة للكلمات في حصيكتنا اللغوية يأتي بالتأكد من هذه الخبرات نفسها . ومن ثم فان كلا من القدرة على التفكير فيما نقرأ والاداة اللفظية التي بها نفكر مرتبطتان بدرجة عالية ومتأثرتان بالقوى الاجتماعية التي تخضع لها .

واذا نظرنا الى كيفية تأثير الثقافة في ايجاد الاتجاهات التي تؤثر في عمليات القراءة . فبالتأكد اتجاهاتنا واعتقاداتنا انما هو نتاج الخبرة الماضية مع الجماعة والاسرة والاصدقاء والمدرسة ودور العبادة والبيئة والقراءة تتضمن تفكيراً وتفسيراً ونحن كثيراً ما نقبل ونرفض افكاراً ومعلومات جديدة على أساس من اتجاهاتنا الانفعالية أكثر من أى أساس منطقي وعندما يحدث الصراع بين الانفعال والمنطق فكثيراً ما يخضع المنطق . ومن هنا فاتجاهاتنا واعتقاداتنا تحكم كلا مما نختاره للقراءة ، وما نحصله منها . ان القدرة على القراءة تقدم فرصة للقارئ كي ينتقل من جماعة اقل مركزاً الى جماعة اخرى أكثر مقاماً واذا كان كل افراد الجماعة قارئين فالجماعة قد تنتقل الى مركز يختلف عن سابقه . وفي الحقيقة أنه عندما تكون هناك نسبة عالية من الناس في أمة ما قارئة والمادة الملائمة للقراءة متوفرة فالوضع الاجتماعي للأمة كلها يتجه ناحية التغير وتصبح أمة متلائمة منسجمة .

وبالتأكد فان حاجتنا الى القراءة قد زادت وتزيد كلما انتقلنا من القرية الى المدينة والى قطاع الصناعة والتجارة . وبينما كان الدافع الاساسى للقراءة في مجتمعنا هو الدين وحده فمجتمعنا الحديث قد خلق مطالب متعددة تحتم الحاجة الى القراءة وحتى العامل الذي يعمل بيديه أصبح في حاجة الى القراءة ( قراءة توجيهات ، تعليمات .. الخ ) . وانقاص ساعات العمل تمثيلاً مع الاتجاهات الحديثة جعل لدى العامل وقتاً للقراءة ومن الممكن أن يستغل وقت قراءته اما في الاستمتاع أو في اشداد نفسه لعمل أفضل واحسن .

ويمكن ان نسأل الآن هل اجتماعية القراءة لها تطبيقات في طرق التدريس ؟ انه من الواضح ان القدرة القرائية الحسنة يمكن ان تنمو فقط خلال اعوام التعلم المثمرة والانسان لا يمكنه ان ينمى بدرجة كبيرة قدرته على القراءة اذا ما جعل عينيه تقفز سريعاً . فانماء القراءة كعملية تفكيرية يجب ان تتضمن تنمية في الحصيلة التي يتم بها التفكير ، فالتفكير يحدث عن طريق الالفاظ ومعانيها وليس مع العين أو الاذن . فتنمية القدرة على



القراءة تأتي من تنمية الخبرات والثروة اللفظية والاتجاه نحو البحث عن الحقيقة وانماء هذا كله انما يتم عن طريق التدريس الجيد والخبرات الواسعة في البيت والمدرسة والبيئة واماكن العبادة ، ومؤسسات النشاط الاجتماعية كانت أم رياضية .

وللتأكد من ان هناك علاقة قريبة قوية بين السلوك القرائي للفرد ومستواه في التركيب الاجتماعي اختيرت ثلاث مجموعات ذات وضع اجتماعي معين وهي مجموعات اتفق على تحديدها الباحثون في القراءة وعلماء علم الانسان الاجتماعي :

١ - الطبقة العليا .

٢ - الطبقة الوسطى .

٣ - الطبقة الدنيا .

وقد درست طبيعة السلوك القرائي لكل مجموعة من هذه المجموعات الكتب والمجلات ، والجرائد فوجد : ان الطبقة العليا تظهر فيها العلاقة بين السلوك القرائي والمستوى الاجتماعي . ففي الكتب ظهر ان الفرد المنتمى الى هذه الطبقة ينفق وقتا ضعفا عما ينفقه عضو الطبقة المتوسطة وست مرات اكثر مما يقرأ عضو الطبقة الدنيا ، ويستعمل مكتبته الخاصة كما يستعمل المكتبة العامة ايضا ويشتري عديدا من الكتب .

اما بالنسبة الى الطبقة المتوسطة فالفرد فيها يحترم الكتب ويشتريها ويستعيرها ولكن ذهابه الى المكتبات اقل من الطبقة الاولى وشرائه للكتب بنسبة ١ - ٢ ولكن نظرا لان المجموعة الغالبة من الناس توجد في هذه الطبقة فهم الكثرة الغالبة في التردد على المكتبات .

اما أعضاء الطبقة الاخيرة فلديهم نقص في الرغبة في الكتاب واستعمالهم للمكتبة بنسبة ١ - ٢٠ وهناك حوالي ٢ من ٣ لا يدخلون المكتبة والمكتبة الخاصة معدومة في حياتهم وفي مقابلة شخصية مع كثيرين من افراد هذه الطبقة لم يشيروا ابدا الى كتاب قرعوه .

اما المجلات فعرضوا الطبقة العليا يشتري المجلات ويقرأها ولكنه يهتم فيها بالنوع لا بالكمية وهو ينفق ما يقرب من ٢٦ دقيقة يوميا في قراءة المجلات بزيادة ٦ دقائق عن ابناء الطبقة الوسطى وهي توازي اكثر قليلا من مرتين مما يقرأه ابناء الطبقة الدنيا .

اما من ينتمى الى الطبقة الوسطى فهو يقرأ بعض المجلات ولكن اختياره

يختلف من حيث المحتوى والاسلوب عن أعضاء الطبقة العليا فهو يختار المجلات الأكثر شيوعاً وهناك تطابق بين ما يقرأه من الكتب وما يقرأه من المجلات . أما أعضاء الطبقة الدنيا فهم ينفقون وقتاً ولكنه وقت قليل في قراءة المجلات وفي دراسة لبعض أعضاء هذه الطبقة تبين أنهم ينفقون حوالى ١٢ دقيقة يومياً في قراءة المجلات .

أما الجرائد فقد أشار البحث الى أن معظم افراد كل طبقة من هذه الطبقات الثلاث يشتررون جريدة والحقيقة المجردة في شراء الجريدة لا تعنى تمييزاً لمجموعة على أخرى فاعضاء الطبقة العليا يتميز القارئ منهم أساساً باختياره لنوع الجريدة وتفضيله لموضوعات معينة في قراءة الجريدة نفسها وهو يفضل من الجرائد ذات الاتجاه المحافظ وكثيرون منهم يقرءون أكثر من جريدة وفي قراءته للجريدة يفضل الحوادث الجارية والمقالات والتعليقات .

أما الطبقة الوسطى فيختار أفرادها الجريدة ولكن تفضل الفرد منها لجريدته يختلف عن تفضيل الطبقة العليا . فوجهة النظر المحافظة في الجريدة تكون هنا وجهة النظر التحررية وهو يقرأ أقل عن الحوادث الجارية ويميل الى القراءة عن الجريمة والحوادث الاجتماعية وهو غالباً ما يقرأ جريدة واحدة .

أما الطبقة الدنيا فهو يأخذ الجريدة أيضاً ولكنه يفضل فيها قصص الآلام وأخبار الجنس والجريمة والرياضة ووجهة نظره السياسية تحررية ولكنه يقرأ قليلاً عن أخبار الدولة ومصالحها .

وحيث أن المدرسة مؤسسة اجتماعية ويمكنها أن تقدم الكثير لمن يأتون اليها فعليها أن تعمل على أن تزيد الخبرات التعليمية لهم وبخاصة لآبناء الطبقة الدنيا فالعلاقة بين القراءة والخبرة وطيدة كما أشرنا وتنمية الخبرات تأتى من عدة طرق أهمها : ما يقدم من أنشطة في العمل المدرسى بل والقراءة نفسها عامل من أكبر العوامل في اكتساب الخبرات والأفلام والراديو والتلفزيون كذلك من أهم الوسائل في اكتساب الخبرات وقد سبقت الإشارة الى أن من تكون خبراته أكثر يكون تحصيله واستفادته مما يقرأ أكثر والتلميذ الذى لا تتوافر له في البيت أو في البيئة التى يعيش فيها ولا في الأسرة التى ينتمى اليها ولا في الجماعة التى يعيش بينها خبرات تعليمية كافية لاشك تكون ثقافته أقل وبالتالي تكون قراءته أقل كما ونوعاً واستفادة . وعليها كذلك أن تعمل على أن تعدد وتنوع الكتب والجرائد والمجلات امام ناظره وان يشجع على التعامل معها والقراءة فيها ولا بد من اقامة علاقة بين المدرسة والبيت وان تصبح المدرسة ومكتبها وسيلة من



وسائل تنمية الخبرة ليس للتلميذ وحده ولكن للأسرة كلها وبعبارة أخرى.  
تكون المدرسة مركز تثقيف لأفراد البيئة كلها إذ لا شك أن في هذا  
انعكاسا على التلميذ نفسه .

أن النقص المادي الذي يعانيه التلميذ فيحرمه من الكتاب والرغبة  
فيه أن تعوضه له المدرسة وأن تبرز له أهمية الدور الذي تقوم به القراءة  
في حياة الأفراد والجماعات في هذه الأيام . ولا شك أن العبء الأول في  
فهم المشكلة ومحاولة علاجها يقع على عاتق المكتبة وأستاذها وعلى أستاذ  
اللغة وغيره ممن يقومون أو يشرفون على عملية التربية .

# تأثير القبانى على التربية الفنية

للدكتور محمود بسيونى

وكيل المعهد العالى للتربية الفنية للمعلمين

لا نستطيع ان ننكر تأثير الاستاذ الراحل اسماعيل القبانى وزير التربية الاسبق على التربية الفنية فى التعليم العام ، فقد كان عميدا لمعهد التربية للمعلمين فى الفترة التى كان قسم الرسم والاشغال جزءا من اقسامه ، وكان يشرف بنفسه على الفصول التجريبية وبعدها المدارس النموذجية ، وفكر فى موضوع كل مادة فى البرنامج الدراسى وكيفية تطويرها بحيث يضمن تحسين طريقة التدريس المتبعة وجعلها تساير افكار التربية الحديثة التى انبثقت اتجاهاتها فى امريكا وغيرها من بلاد أوروبا الحديثة . وكان من بين تلك المواد « التربية الفنية » .

وقد اتاحت لى الفرصة ان اشارك فى تدريس التربية الفنية اربع سنوات فى المدارس النموذجية فى باكورة تكوينها من سنة ٤٢ الى سنة ١٩٤٦ ، وفى الفترة التى كانت المدرسة تكتمل صورتها وامتدت فصول الابتدائى الى الثانوى ، وكان القبانى ينظم اجتماعات مستمرة لاعضاء هيئة التدريس ، وعقد اول مؤتمر للنموذجيات فى الاسكندرية صيف عام ١٩٤٣ حيث طرحت على بساط البحث مشكلات المواد المختلفة وطرق تدريسها فى تلك المدارس .

والحقيقة لم تكن النموذجية مجرد مدرسة تجريبية تحت اسم مقنع وانما كانت مدرسة لتكوين المعلمين ، بل وقادة التربية فى الفروع المختلفة . فلقد شارك فيها فى هذه الفترة عدد من الشباب المدرسين اوائل دفعاتهم فى معهد التربية للمعلمين ، والذين بحكم دورهم الطليعى سافروا فيما بعد فى بعوث الى أوروبا وامريكا حيث تخصصوا فى شئون التربية وعلم النفس وفروعهما ، ويرجع الفضل كل الفضل فى تكوين عقليتهم الى المدرسة النموذجية التى كانت بمثابة الحقل التطبيقى الذى يمتحن افكارهم وينميها وينحذى عقولهم فتدأب على البحث وعلى الجد والنشاط . ولعل هذه احد المزايا الخفية غير الملموسة التى وضع لبنتها القبانى ليحقق ثورة تربوية فى التعليم فى كل ميادينهم ، اصبحت النواة الان فى تخطيط مناهج التعليم وبرامجه التى تساير الثورة السياسية والاجتماعية .

نعود من هذه المقدمة الى حقل التربية الفنية ، فقد تأثر بتفكير القبانى



شأنه شأن العلوم الأخرى . آمن القبانى مع المربين الحديثين بفكرة النشاط وفعالية التلميذ ، وكانت حصص الرسم والاشغال مما يهتم به لأنها وسائل طبيعية قريبة من حياة التلاميذ ، ويمكن عن طريقها أن يتعلموا كثيرا من المعلومات ، والعادات والاتجاهات . لقد رأى وكان هذا وقتا مبكرا نسبيا لبروز تلك الأفكار ، ان الفنون وسائل تلقائية يستطيع عن طريقها - لان يكتسب التلميذ مهارات فيها فحسب ، بل يمكنه ان يتعلم مع تعلمه لتلك المهارات : التاريخ ، والجغرافيا ، والحساب ، بل واللغة والعلوم ، ويستطيع ان يتعرف على ماضى أجداده .

ولقد كانت فكرة المشروعات أهم حدث تربوى تجريبه المدرسة النموذجية . وكان المشروع يتوقف نجاحه على النشاط الذى يستثيره ، وعلى الدوافع التى يخلقها عند التلاميذ فيجعلهم يتابعون دراساتهم بحب وشفف . كان القبانى يقول لنا دائما : حينما يكون للطفل هدفا يسعى اليه ، وارتبط هذا الهدف بميل حقيقى عنده ، دفع هذا الطفل الى التعلم ، واوجد عنده الحوافز لزيادة التعليم . وكان يقول عن الاشغال والرسم : صحيح ان هذه المواد يقبل عليها التلميذ بفطرية وبرغبة تلقائية ، لكنه حينما يرى ان تلك المواد تحقق أهدافه التى ارتبطت بالمشروعات ، فان حبه لها يزداد كثيرا حتى يصبح ميلا دائما يزاوله فيما بعد ، ربما يبدأ الميل كهواية ، لكنه قد يتحول مستقبلا الى ميل مهنى .

وفى ذات يوم كان تلاميذ السنة الثالثة يدرسون مشروعا مقننا من حياة قدماء المصريين ، واقتضى ذلك الربط بين حصص التربية الفنية وحصص المشروع ، وقمت بزيارة دار الآثار مع التلاميذ وانفقنا ان نمثل موكبا من مواكب الفرعون بعد انتصاره فى احد المواقع . تطلب هذا بعض الدراسات والتأملات ، مثل شكل العجلة الحربية ، أشكال الملابس ، والدروع ، والنعال ، ثم اخرج التلاميذ ذلك حسب قلدوتهم على لوحة كبيرة مستخدمين مختلف الخامات من : صلصال ، وفروع شجر ، وقصاصات الاقمشة والورق . الخ . اردت ان اعرض على الاستاذ القبانى انتاج التلاميذ قبل ان نرسله لنشارك به فى معرض خارجى ، فلم يوافق على فكرة العرض ووعده بحضوره مع الاستاذ الراحل محمد شفيق غربال ليتأملا سويا انتاج الطلبة . فدهشت ، واخذت افكر مليا ، ما معنى ان يحضر معه استاذا فى التاريخ ؟ ولكن الفكرة التى فى ذهنه بدأت تتضح حينما وقف امام الموكب الذى صنعه التلاميذ وبدأ يتساءل ، هل هذه العجلة الحربية التى صنعها التلاميذ تشبه العجلة الحربية الحقيقية ، وهل هذه الملابس صورة مطابقة للملابس التى كان كل يرتديها لتمييز شخصيته ووظيفته من شخصية غيره ووظيفته ، الكاهن ، غير الجندى ، غير الامير ،

غير الاسير . . الخ . وقد عرضت عليه فكرتى فى هذا اليوم ، ان التلاميذ فى سن الثالثة الابتدائية ، اى حوالى سن العاشرة ، فى هذا الوقت لا يستطيعون محاكاة الاشياء بدقة ، فهم رمزيون لا واقعيون . وامتد النقاش والجدل من ارجاء المدرسة النموذجية الى اركان قسم الرسم بمعهد التربية حيث بدأ بعض الاساتذة يعيد تفسيره لمعنى التعبير الفنى الحر وكيفية ترجمة هذه الفكرة دون التضحية بالجوانب الثقافية المرتبطة بالموضوع .

ان فكرة القبائى فى هذا الوقت لم تكن لتهم بالفن لذاته ، وانما تهتم به كوسيلة من وسائل الثقافة ، فالحقائق التى يتعرف عليها التلميذ من خلال الفن يجب ان يكون لها قدسيته واهميتها ، ولا يصح فى نظره التحريف فيها . اى ان امتزاج الخبرة يقتضى تحطيم القواصل التقليدية بين كل مادة والأخرى ليستطيع التلميذ ان يدرك الكل ملموساً مجسماً له وحدته التى لا تتجزأ .

وقد ظهرت هذه الفكرة بشكل جلى فى المسرح المدرسى ، فلم يكن المسرح مظهراً خارجياً يستحضر فيه الرواية ، وينتخب لادوارها التلاميذ ، ويحاكى فيها مشاهير الممثلين - لا لم يكن المسرح فى المدرسة النموذجية شيئاً من ذلك . كان المسرح هو المجال الموحد لمواد الدراسة ، والنشاط الذى تدور حوله جهود المدرسين والتلاميذ وأحياناً اولياء الامور . فالرواية التى تمثل وهى عمل فنى ، تنبع من التلاميذ فى دروس المشروع ، وقد تأخذ طابعاً تاريخياً ، او اجتماعياً ، او علمياً ، ويشارك التلاميذ فى التأليف متوخين الحقائق ، ثم يأتى دورهم فى حصص الفنون حيث يرسمون مناظر الستائر ويصممون الملابس ، والنعال ، والسيوف ، والدروع ، والمقاعد ، وغير ذلك من الادوات اللازمة لإخراج الرواية . . ان المسرحية وهى نوع من التربية الفنية هى نشاط يجمع حوله أنشطة أخرى ، وكلها تدور حول محور واحد هو تنمية التلميذ من مختلف النواحي . فكان تفكير القبائى فى هذا الصدد يحقق الفكرة التى ألف عنها هربرت ريد أشهر كتاب له وعنوانه « التربية عن طريق الفن » Education through Art ولكن القبائى كان يهتم بها قبل ظهور هذا الكتاب بوقت غير قصير . ولست أدري هل كانت المعانى التى يهدف إليها القبائى من فكرته عن المسرح ، هى نفسها التى أراد ان يؤكد لها ريد باعادة احيائه لنظرية افلاطون عن أهمية الفنون فى التربية الأساسية للإنسان ، لان النتائج الملموسة والتى كنا نمارسها ونشاهد آثارها - كانت تبين ان الفنون كلها تتكاتف لتربى الطفل تربية تلقائية مرحية ، لها قوتها وطابعها الاجتماعى ، فالرسم ، وفروع الاشغال المختلفة من : تجارة ، ومعادن ، وتحت ، وخزف ، وطباعة ، والموسيقى



والاناشيد ، والادب ، والتمثيل او الدراما ، ثم فن الاضائة والديكور حتى التاريخ ، والحقائق العلمية ، كل هذه الواجه من النشاط كانت تلعب دورها في تهذيب وجدان التلميذ ، وخاصة بعد أن ينتهى التلميذ بتمثيل دوره في علاقته بادوار زملائه المختلفة .

ان المدرسة النموذجية كما رسمها القباني أعطت التربية الفنية مجالات حية داخل ذاتها وخارجها ، وفي صلتها بغيرها من اوجه النشاط الاخرى . فستارة المسرح مثلا كان يتراوح حجمها بين ٥ x ٣ م ، وكان يتكاتف فصل بأكمله في اخراج الستارة ، ويتبع في ذلك عمليات متدرجة تبدأ بالكروكى ، ثم يناقش وينتخب التلاميذ أنسب رسم ، ثم يوزع عليهم العمل فيقومون بتكبيره واخراجيه عمليا . وهكذا لم يكن الرسم صفحة الكراس فحسب ، ولم تكن الاشغال ورق القص واللصق دون غيره ، فحينما كان يستثير مشروع مثل صيد الفراش حماس التلاميذ نحو جمعه وتصديره ودراسته ، كانت حصص الاشغال نشطة لينتج التلاميذ الصلابة التى يشدون عليها الفراش ، والصندوق الذى يجمعون فيه نتاجهم ، وشبكة الصيد التى يصطادون بها ، ويتشكل الصندوق تبعا لابتكار التلميذ ثم يزخرفه متأملا الفراش والبرقات واوراق النباتات التى يجمعها . ان دراسة الفن كانت بصيرة من خلال دراسة العلم ، ولم يكن العلم والفن يفترقان .

وقد كنت أفاجا بين حين وآخر يخضم التلاميذ من بيعتهم مراجع ترشدهم في دراستهم ، وكانوا يكونون المجموعات من الصور ، ومن الكتب والمجلات المتصلة بصميم دراستهم العملية والفنية ، وكان أهم من ذلك كله أن الدراسة في أى فرع كانت واقعية ، فحينما نتفق وزميل على أنه سيدرس مثلا حيوانات الغابة ، كنا بالتليفون نطلب العربية التى تقل التلاميذ الى حديقة الحيوان ، ومدرس العلوم يشرح مواطن الحيوانات ، وخصائصها ، وبيئاتها الاصلية ، بينما مدرس الفن يرشدهم في دراستهم بالرسم للحيوانات التى يريدون تمثيلها في مشروعهم عن الغابة . وهكذا قرب القباني بفلسفته المواد بعضها من البعض الاخر ، وحطم كثيرا من الفواصل المفتعلة بينها ، كما قرب المدرسة من البيئة . وكانت دائما مصادر البيئة ، وثروتها ، محور الدراسة مع التلاميذ ، وتشتق اوجه النشاط المختلفة التى تشغل المواد اياما بل أسابيع من واقعية الحياة - قالقباني بحق كان المصرى الاول الذى حاول وضع مفهوم التربية على انها الحياة موضع التنفيذ في التربية المصرية ، وتقبل المدرسة من جوها الروتينى التقليدى الى جو الفاعلية الذى اخذت الفنون دورها ومركزها فيه .

والحديث عن تأثير القباني على التربية الفنية لا يمكن ان تحتمله صفحات المقال المحدودة ، فقد كانت صلته بقيادة التربية الفنية في فجر نهضتها وطبقة ، وتبادلته الرأي معهم . كان له انعكاساته على هذه المادة في التعليم العام . ولكن ما يجب ان يقال في هذا الصدد هو ان القباني ساعد بتفكيره التربوي التقدمي على ان يخرج تدريس الفن من صومعته الفنية ليصبح أداة حية فعالة من ادوات التربية التي تحقق مفاهيم التربية الحديثة واساليبها . وقراءته لاراء جون ديوى ، وكلباترك ، وبوده ، وغيرهم كان لها تأثيرها في نقل خلاصة التجارب التربوية الامريكية الحديثة الى التربة المصرية وذلك في وقت لم يكن من السهل فيه الدراسة في امريكا او ارسال البعث اليها . فالاستعمار كان جائعا على نفوسنا وكل ما نعرفه من شئون التربية لم يأت إلينا الا عن طريق المستعمرين ، وهم ليسوا مخلصين حين ينقلون الى بلد مستعمر افكارهم واتجاهاتهم التربوية . ولذلك يعد القباني في طبعة من حطموا القيد الثقافي الاستعماري وامتدوا بأفاقهم نحو أحدث التجارب التي تجرى في حقل التربية في العالم ، وكانت امريكا بلا منازع هي أهم دولة تتقدم فيها التربية بصورة سريعة . ونذكر امريكا في هذا الصدد لانه قد تبين للكاتب عند زيارته لنيويورك في منتصف عام ١٩٤٧ أن كثيرا مما كنا نمارسه في المدرسة النموذجية ، كانت تمارسه في نفس الوقت أحدث المدارس في المدينة المشتهرة بناطحات السحاب ، واذكر مدرسة وجدت فيها مشروع البريد ، فمجبت أول الامر كيف يتسنى لنا في القاهرة ان يدرس في النموذجية هذا المشروع ، الذي نجده يدرس في تلك المدرسة بنيويورك ؟ ولكن ليس من العجيب ان نرى ذلك ، فحينما حدثت الثورة على التربية التقليدية تبعها في بقاع مختلفة من العالم نوع من المشاركة في النقاط الاساليب التطبيقية الحديثة التي يثبت نجاحها وكان القباني ذخيرة في نقل تلك الافكار الحديثة وترجمتها الى ما يتناسب مع التربة المصرية . لكن المدرسة النموذجية في مجموعها كما عرفناها لم يكن لها شبه يقابلها في الخارج ، فخطتها ، ونظامها ، انما هي محصلة تجارب كثيرة تبلورت حتى خرجت على النحو الذي انتظمت به وخبرناها .

ان التربية الفنية بمعناها الحديث تدین للقباني بتوجيهه في استغلال البيئة ، وبالخروج عبر اسوار المدرسة حيث الحياة الواسعة الرحبة ، كما تدین التربية الفنية له في ربطها بالثقافة وبالمعارف المختلفة ، وبكل لون من ألوان النشاط التي تبني شخصية التلميذ وتسمى الى تكاملها . قد يقول البعض ان القباني هو الذي القى الرسم من الثانوى وحول حصصه الى هوايات ، وقد يكونوا على بعض الصواب ، ولعله كان متأثرا في هذا بالعقلية الأوروبية المحافظة التي تؤمن بأهمية المواد الاكاديمية في المرحلة الثانوية وتضعها في مقدمة أي اعتبار آخر ، لكن لاقرار الحق حينما عملت المدرسة



النموذجية الثانوية في أول عهدها كانت الخطة حصتين للاشغال ، وحصتين للرسم في السنة الاولى ، ومثلهما في السنة الثانية ، وبعد ذلك حصة للرسم في الثالثة والرابعة - أما الاشغال فقد كان يؤمن بتنويعها بعد السنة الثانية الثانوية ، ويؤمن أيضا بان التلميذ يجب أن يختار الفرع الذي يجب أن يزاوله . وفكرته عن الاشغال كهوايات تضمنت دراسة الكهرباء والميكانيكا وهذا الاتجاه نما في المدارس فيما بعد الى الدراسات العملية . لكن حينما نسأل عن مركز الاشغال في المدرسة الثانوية قبل القبانى - نجد انها كانت هواية داخل الجمعيات وبلا حصص . فهو الذي أعطى للمواد الفنية وخاصة الاشغال أهمية كبيرة في دور المراهقة بتحديد حصص لها . وقد كانت خطة المدرسة النموذجية من ناحية الرسم والاشغال أكثر تقدما من الخطة المخصصة لها في المدارس العادية ، ولكن لما عدلت مراحل التعليم - اقتصر الرسم على السنة الاولى وسمى بالتربية الفنية ، واحتلت الهوايات وفيما بعد الدراسات العملية ، الدور الذي كان يفترض ان تأخذه الاشغال وحدها .

واذكر اننى شكوت في اجتماع هيئة التدريس بالمدرسة النموذجية الثانوية عام ١٩٤٣/٤٢ ، أن حصص الاشغال غير مقدر لها درجات للتلميذ بينما خصصت درجات للرسم ، ودافعت عن وجهة نظرى من ان الطالب ينحرف في تفكيره ويهتم بالمواد التى لها تسعيرة ، ويهمل المواد التى ليست كذلك ، وقد أيدنى الاستاذ القبانى في رأى وقال لماذا نضع تقديرا للتاريخ وآخر للجغرافيا وكان من الممكن ان يكون لهما تقدير واحد وانتهى من مقارنته باقرار وضع درجة للاشغال اليدوية تضاف لمجموع الطالب وتؤثر في ترتيبه . وكان هذا اتجاها ثوريا بالنسبة لما هو معهود عن هذه المواد في المدارس الثانوية العادية . وهكذا فقد كان القبانى ينشد الكمال في خطة الدراسة ويولى أطرافها عنايته ، وبرزا اهتمامه الواضح بالنواحي العملية . لكن اهم مساهمة للقبانى بالنسبة للتربية الفنية كانت في المرحلة الاولى ، حيث اكسبها معنى وقيمة وفهما خاصا جديدا اثر على تدريس المسواد الاخرى ، كما اثر عليها .

# تجارب في التعليم الريفي والتنظيمات الريفية

دكتور إبراهيم مطلوب

مدير التخطيط - وزارة التعليم العالي

يتمثل اهتمام الدولة بالريف في قوانين الاصلاح الزراعى ومشروعات الري والصرف وادخال المياه النقية والرعاية الصحية ومشروعات السد العالي والوادي الجديد فضلا عن نشر الجمعيات التعاونية الزراعية والوحدات المجمع . . الخ .

وقد صحبت النهضة الحديثة في الجمهورية العربية المتحدة حركة نشر التعليم التي ما لبثت ان غزت الريف في صورة مدارس مختلفة المستويات واصبحت الامل معلقة على ان التعليم والمعرفة والمهارة ستؤدي الى تنويرهم وتبصيرهم بحيث يجعلهم قادرين على النهوض بشئونهم وشئون مجتمعاتهم ، وقد ادرك الكثير من المربين والمصلحين ان التعليم بصورته الحالية لا يمكن ان يحقق الاهداف المعقودة عليه في النهضة الحاضرة ، فهو من جهة لا يفيد سكان الريف فائدة ملموسة في شئون معاشهم واحتياجاتهم ومشكلاتهم كما انه من جهة اخرى قد يشغلهم عن امورهم اليومية التي الفوها . وكان من البديهي ان اتجهت الافكار الى ايجاد نوع من التعليم يلائم حياة الريف ويؤدي رسالة النهوض والرقى والاصلاح فيه .

وقد اكدت أحدث الابحاث انه لا مكان الان للتعليم النظري الشكلي المنعزل عن حياة الريف ومشكلاته وان الطاقة الكامنة في التعليم لو استخدمت الى اقصى حدودها فانها قادرة على احداث تغيير اجتماعي ملحوظ نحو التقدم والرفاهية . ويستدعي ذلك ان يبنى التعليم على الدراسة المقرونة بالعمل والنشاط والانتاج والتطلع الى مستقبل افضل . وبذلك تنمو نزعته الاصلاح بين اهل الريف انفسهم . وبغير التغيير الذي ينبع من الداخل لا يكون للتقدم والاصلاح صدى في نفوس الريفيين .

وبناء على ذلك نجد انه من الضروري ان تنبثق مناهج المدارس والمؤسسات القائمة بالريف وبرامجها وخططها سواء اكانت مدارس ابتدائية ريفية او مراكز للتربية الاساسية ومحو الامية ، او وحدات زراعية ، او لاعداد المعلمين الريفيين ، ام مراكز اجتماعية ريفية ، او وحدات مجمعة ريفية او مراكز للتربية الاساسية ومحو الامية ، او وحدات زراعية ، او



معاهد عليا زراعية أو وحدات صحية ، أو جمعيات تعاونية زراعية ، أو  
تنظيمات الاتحاد الاشتراكي العربي بالقرى ، أم مراكز للعبادة أو الارشاد  
والتثقيف الزراعي والصحي . . فالبرامج والخطط والمناهج الخاصة بهذه  
المدارس والمؤسسات ينبغي أن تنبثق من تشخيص علمي شامل لمشكلات  
المجتمع الريفي في الجمهورية العربية المتحدة صحية كانت أم اقتصادية  
أم اجتماعية . . الخ .

ومن الاهمية بمكان استشارة الخبرات السابقة في الخارج في ميدان  
التعليم الريفي حتى يمكن البدء بما انتهى اليه غيرنا في هذا الشأن .  
وفيما يلي بعض أمثلة لذلك :

### تجربة تعليمية من ريف الجمهورية السودانية

قامت تجربة على مستوى اعداد المعلمين الريفيين بشقيقتنا الجمهورية  
السودانية اذ يعمل طلبة معهد المعلمين الريفيين في قرية بخت الرضا  
ليكونوا معلمين وقادة في الريف . ولا تختلف تلك القرية عن بقية قرى  
السودان التي سيرجعون اليها بعد تخرجهم في شيء ، الا انها افضل من  
حيث النظافة والصحة العامة وتستخدم فيها طرق الزراعة المستحدثة في  
الزراعة والصناعات الزراعية المحسنة مع حسن استغلال الخامات المحلية .  
وبذلك يتهيأ للطلبة مجتمع ريفي نموذجي يمارسون فيه حياة صالحة  
ويمكنهم نقل محاسنه بعد ذلك الى قراهم الاصلية بعد تخرجهم . ومما  
يلفت النظر في هذه التجربة انها تجربة اجريت على شعب شبيه بشعب  
الجمهورية العربية المتحدة من جميع النواحي وفي ريف يكاد يكون قطعة  
من ريف الجمهورية وانها ايضا اجريت على ايدي اخصائيين لا يدخرون  
وسعا في سبيل نجاحها ، حيث سارت التجربة بروية واتزان ودراسة  
واعية . وكانت الاغراض المنشودة هي صبغ التعليم الابتدائي في السودان  
بصبغة ريفية حتى يظل التلاميذ والمعلمون على السواء متعلقين بالريف ،  
مسرورين بالمعيشة فيه ، مقبلين على انهاضه وتحسين حال اهله تحسينا  
شاملا لحياتهم الصحية والاجتماعية والزراعية والاقتصادية ، واقتباس  
الملائم من اساليب التربية السليمة ووضع مناهج للتعليم في السودان ملائمة  
للبيئة وتدریس هذه المناهج .

والحياة في هذه القرية على جانب كبير من البساطة فجميع مبانيها من  
الطين ( الطوب الني ) على نسق المباني الشائعة في السودان دون بلاط  
ولا اخشاب والعناية بها تامة بحيث يصلح كل عيب فيها اول باول ويعنى  
بنظافتها الى اقصى حد ويسعى في تجميلها بقدر الامكان على الدوام ويلحق  
بالمباني في القرية من الاراضي الزراعية نحو ١٢٠ فداناً ويعيش الطلبة  
والمدرسون في بيوت صغيرة ويقدم لهم من الغذاء البسيط اقل قدر يتفق

وحاجتهم الصحية وهم يلبسون الجلباب والعمامة ويجلسون في الفصول، على بسط من الخوص فرشت على الأرض وامامهم تخت صغيرة بسيطة مفتوحة يضعون فيها ادواتهم ويستندون الى سطحها عند الكتابة او يضعون عليها الكتب عند المطالعة .

وتسود العمل في هذه القرية الروح العملية . وكل ما يعمله الطلبة يقومون به بدافع اهتمام خاص وبغية تحقيق اغراض نافعة . والتعليم في القرية مصبوغ بالصبغة الزراعية العملية فلا يتلقى الطلبة دروسا نظرية في الزراعة وانما دروسا عملية في الحقل والمشتل والحديقة ومرابط المواشي وحظائر الدواجن ، ويعرن الطالب كذلك على كل الاعمال اليدوية الممكنة التي قد يحتاج اليها في المستقبل في مدرسته أو بيئته أو قريته من نجارة او بناء الى بيع وشراء .. الخ .

وقد نجحت تلك التجربة نجاحا كبيرا في النهوض بالقرى السودانية وذلك لتفرغ القائمين عليها تفرغا تاما للدراسة كل صغيرة وكبيرة دراسة منطقية عملية ، ولالتزام جانب البساطة والحرص على أن تكون المدرسة ووسطها صورة حقيقية من الوسط الريفي الذي تقع فيه .

#### تجربة تعليمية من ريف الهند

وقد قامت أيضا تجارب تعليمية عديدة في المجتمع الهندي على الصعيد القروي اذ نبعت حركة Nai Talim أي التعليم الجديد الذي نادى به فيلسوف الهند ومعلمها غاندى وتعتبر تلك الحركة في الميدان التعليمي والتربوي في الهند مكملة لحركة غاندى في الميدان السياسى . وشعار هذه الحركة الانتاج والاكتفاء الذاتى عن طريق التعليم وذلك لمقاومة الاستعمار حتى يرحل عن ربوع الهند . ومغزى هذه الحركة تدريس المواد الدراسية المختلفة عن طريق المشروعات والنشاط العلمى والاعمال اليدوية والصناعات الريفية حيث يتعلم التلاميذ الفزل والنسيج والنجارة وعمل الحصير والفخار وحفظ الاغذية ، ويحتفل الطلبة سنويا في المدارس الريفية ودور المعلمين الريفيين بيوم العمال ليتعودوا احترام العمل اليدوى .

وقد عرف غاندى التربية السليمة في حركة التعليم الجديد بانها اعداد للحياة وخلال الحياة وتشمل كل ما تشمله الحياة في الريف ، وقال بانه يمكن تصوير التربية على انها ممتدة بالحياة أيضا في الريف أى بالنظافة والصحة والتمدن والعمل واللعب والترفيه ، وكل هذه ليست موضوعات منفصلة عن المنهج ولكنها موضوعات متبلورة متداخلة وتؤكد اتساق الحياة وتوازنها في الفرد والمجتمع .

ونادى غاندى بان انتظام المجتمع العادل يتأتى عندما لا يكون هناك تقسيم غير عادى بين من عندهم ومن ليس عندهم وعندما يجد كل فرد الطمأنينة لمورد رزقه وحقه في حريته ، ولبناء مجتمع كهذا تسوده العدالة.



الاجتماعية والاشتراكية لابد وان نبدا ببناء الاطفال حتى يبدأوا حياتهم التربوية بالخبرات العملية في هذا المجتمع المتعدن ، وهذا البرنامج التربوي يشمل كل قرية ، ويكون برنامج الدراسة والعمل متمركزا في مدارس اعداد المعلمين الريفيين حول العمل والمشكلات المتعلقة بتنظيم حياة الجماعة الريفية والتدريبات الاجتماعية ودراسة الاطفال عمليا وتعرف وممارسة القواعد الاساسية لمرحلة التعليم الاساسي الريفي ، وممارسة الادارة وتنظيم العمل ، والنظافة الشخصية والعامة ، والعناية بالحدائق والدواجن فضلا عن الموسيقى والانشيد والايقاع واللغة والادب والخطابة .

وتقوم المدارس التي تسير طبقا لمبادئ التربية الاساسية الريفية في نطاق فلسفة غاندى بالمساهمة بدور فعال في حركة توزيع الاراضي على المعدمين ، فيخرج التلاميذ والاساتذة في حملة خطابية ويجوبون القرى المحيطة ويقنعون الاغنياء في اجتماعات عامة بالتبرع بالاراضي الزراعية للفلاحين المعدمين ويشرحون هذه الحركة واغراضها في رفع مستوى الفقراء الذين لا يملكون ارضا لفلاحتها .

وبعض المدارس في الهند تكتفي ذاتيا اذ تسد المزارع الملحقة بهذه المدارس الاحتياجات الغذائية للمدرسين والتلاميذ كما تسد بعض رواتب مدرسي هذه المدارس ، وقد بلغت مدارس اخرى مرحلة الاكتفاء الذاتي في الغزل والنسيج ، اى انها تغطي احتياجات تلاميذها وتلميذاتها واساتذتها من الملابس القطنية .

وتدئنا هذه التجارب بوضوح وجلاء على امكانيات التعليم الاساسي الريفي في النهوض بالمجتمع الريفي المتخلف كما تدل على عظم الطاقة الكامنة في التعليم لو اطلقت من عقالها وسلطت لحل مشاكل الحياة الرئيسية من مآكل وملبس ومسكن وصحة ... الخ .

وتدل أيضا على انه قبل اجراء اى اصلاح في الريف لابد للمدارس ان تدرس احتياجات القرى وتمسحها مسحاً شاملاً من حيث مستواها الاقتصادي والثقافي والزراعي والصحي ، والمؤسسات والهيئات والمنظمات بالقرى اى كان نوعها التي يمكن ان تتعاون تعاوناً وثيقاً مع المدرسة في رسالة النهوض بالريف ، ولا شك ان وجود مزارع وورش وحظائر ومعامل ومراكز للخدمة العامة ملحقة بهذه المدارس والمؤسسات بالقرى كان من العوامل الاساسية في نجاح هذه التجارب التعليمية في ريف شبه القارة الهندية .

### تجربة تعليمية من ريف الولايات المتحدة الامريكية

بالرغم من التقدم البارز الذي بلغته بلاد كالولايات المتحدة الامريكية ورفى مستوى المعيشة بها فقد قامت بتجارب تربوية دقيقة في عدة مدارس تقع في مجتمعات ريفية منعزلة في ولايات كنتكي وفلوريدا وفيرمونت ، وقد تولت الانفاق على هذه التجارب مؤسسة سلدن

وقد استمرت التجربة ما يزيد على ١٢ عاماً وتهدف تلك التجربة إلى محاولة تحسين مستوى التغذية والسكن والملبس وهي الحاجات الأساسية للإنسان ، والتي يصرف سكان البيئة الريفية في العادة ما يقارب ٦٥-٩٠٪ من الدخل السنوي لهم على هذه الضروريات الثلاث ، وقد كان كل ما حدث من تغيير في نظم وبرامج المدارس التي قامت فيها التجربة هو تزويد هذه المدارس بالكتب والكتيبات والنشرات الدراسية التي تتناول موضوعاتها المشكلات والأساليب المختلفة للتغلب عليها في حدود القدرات الاقتصادية . أولياء الأمور والتلاميذ في حياتهم المعيشية مع شرح وإيضاح لأسباب هذه المشكلات والأساليب المختلفة للتغلب عليها في حدود القدرات الاقتصادية وقد استتبع ذلك دراسة التلاميذ للمجتمع المحلي الذي يعيشون فيه وتعرفوا على العقبات الاقتصادية القائمة في هذا المجتمع ، كما قامت المدارس بتزويد التلاميذ والتلميذات بالخبرات العلمية والعملية التي تتفق وتطبق مبادئ الاقتصاد في المأكل والملبس والسكن في حياتهم الخاصة بالمدرسة وفي أسرهم ثم في المجتمع الريفي الذين يعيشون فيه ، وقد امتد نشاط هذه المدارس إلى أهالي القرى وحدث تجاوب واضح بين المدرسة والبيئة الريفية .

وقد كان من نتيجة هذه التجربة أن تحسن مستوى التغذية والملبس والسكن في هذه المجتمعات . وقد ظهر بوضوح هذا التحسن منعكسا على صحة تلاميذ هذه المدارس إذ اختفت أمراض تسوس الأسنان والبلاط ، كما انتشرت زراعة الخضروات واكلها طازجة في تلك المجتمعات ، بل أن محتويات مخازن ربوات البيوت من الاطعمة قد تغيرت بحيث اشتملت على أغذية متوازنة ، وحدث تغيير واضح في نظام اللبس ومستواه على تلاميذ المدارس وعلى أولياء أمورهم القرويين ، وكذلك الأمر فيما يتعلق بتحسين مستوى السكن . وقد أكدت تلك التجارب أن عملية تطوير المجتمع الريفي عملية لا تتكلف الكثير وانها مسألة تلوين لبرامج المدارس الريفية ومناهجها بالصيغة الريفية بحيث تدور حول مشكلات الفرد والمجتمع القروي .

### الديمقراطية في التنفيذ

مما لا يدع مجالاً للشك أن برنامجاً ضخماً للتعليم الريفي في بلادنا مع الاستفادة من تجارب البلاد الأخرى التي تتشابه في ظروف مجتمعاتها الريفية مع المجتمع الريفي بالجمهورية العربية المتحدة - مثل هذا البرنامج يتطلب أن تخرج جميع المدارس والؤسسات الريفية إلى العمل الكبير أي المجتمع الريفي وتدرس مشاكله الملحة دراسة واقعية موضوعية علمية بحيث ينبثق عن دراساتها مشروعات عملية إنتاجية على الصعيد القروي كبناء منزل محسن للفلاح أو خطيرة للدواجن المنتخبة ، أو نشر فكرة الهجرة إلى مناطق الإصلاح الزراعي ، أو توزيع شتلات الخضروات والفواكه والأشجار والنباتات العطرية والطبية على الفلاحين ، أو توفير مياه نقية للشرب ، أو ردم مبيتنقع ، أو ورش المبيدات الحشرية في منازل القرويين ، أو عرض أفلام سينمائية صحية أو محو أمية القرويات وتعليمهن رعاية الأطفال ومبادئ التغذية السليمة . الخ .



ولكى يسير جهاز العمل لتنفيذ هذا البرنامج سيرا ديمقراطيا منتجا  
دلت التجارب على انه لا بد وان تؤلف تنظيمات مختلفة بالمدارس  
والوحدات في الريف في شكل نوادي او لجان او مجالس او جمعيات  
تختص كل منها باحدى اوجه النشاط الريفي ، فواحدة تختص بالزراعة  
او الحقول النموذجية بالقرية ، واخرى تختص بحدائق الفاكهة ، وثالثة  
بالخضروات ، واخرى تختص بمنتجات الالبان ، واخرى تختص بتنمية  
الثروة الحيوانية ، واخرى تختص بالصناعات الزراعية والريفية واخرى  
تختص بالاقتصاد والتراث الريفي ، وغيرها تختص بالخدمات الصحية  
واخرى تختص بالمسح الاجتماعي الشامل لاحتياجات القرية ، وواحدة  
تختص بالمصالحات ، وغيرها بالتربية الاساسية ومحو الامية واخرى تختص  
بمكافحة الخرافات والثرهات ، وغيرها تختص بالاحسان والزكاة ، واخرى  
تختص بالخدمات العامة ، وغيرها تختص بالتربية البدنية ، واخرى تختص  
باحياء شعائر الدين ، وغيرها تختص بالمعارض الريفية والمتاحف واخرى  
تختص بالمكتبات المتنقلة ، وواحدة تختص باحياء الموسيقى والاناشيد  
الريفية ، واخرى تختص بالرسائل التعليمية واخرى تختص بالنشاط  
النسوي .. الخ .

ويشترط ان لا يزيد عدد اعضاء كل ناد او لجنة او مجلس عن خمسة  
عشر فردا وتقوم كل منها بعمل برنامج مرسوم ينفذ على خطوات عملية  
محدودة وموقوتة بزمان معين . وتكون كل لجنة تحت اشراف اخصائي  
او خبير محلي من القرية نفسها ويعاونه قرويون من مختلف الاعمار وتكون  
مقار هذه اللجان او النوادي او المجالس المدارس والوحدات المنتشرة في  
الريف .

وفي تنظيمات الاتحاد الاشتراكي العربي الجديدة الاجابة الشاملة على  
ما يمكن ان نعمله بالقرية بحيث تتعاون تلك التنظيمات تعاوننا وثيقا مع  
بعضها على اساس من التنسيق ووحدة الهدف ، اذ يوجد مجلس قروي  
يتعاون مع الجمعية التعاونية ، ومدارس القرية والمركز الاجتماعي ، او  
الوحدة الجمعة ، والمستشفى او المستوصف او العيادة ، ومدرسة البنات  
 واتحاد الشباب ، كما يتعاون مجلس القرية ايضا مع لجنة الشباب ولجنة  
الخدمات العامة والصحية والرافق العامة ، ولجنة الخدمات الاجتماعية  
والمصالحات ، ولجنة الثقافة والتعليم ، ولجنة التعاون والزراعة والصناعات  
الريفية والعمل ، ولجنة الادارة المحلية والشكاوى والمقترحات .

ومن العوامل الهامة التي تساعد على نجاح لجان النشاط بالقرية في  
اداء مهمتها على الوجه الاكمل ان تضم العناصر التي يمكنها ان تبذل عن  
طوعية وايمان الوقت والجهد في خدمة اغراض اللجنة ولذلك يحسن ان  
يمثل في لجان القرية :

١ - القائمون على الخدمة العامة ممن يتصل عملهم باوجه النشاط في  
اللجنة .

٢ - اعضاء يمثلون الادارة المحلية .

٣ - اهل القرية بحيث يمثل فيهم :

- ( ١ ) اكبر عدد من الاسر .  
 (ب) اصلح الافراد .  
 (ج) العنصر النسائي قدر الامكان .

ويراعى في اختيارهم ان يمثلوا كافة قطاعات القرية بقدر الامكان .  
 وبالنسبة للجنة **التعاون الزراعي والصناعات الريفية والعمل** فانه يمكنها ان تساهم في رفع مستوى دخل المواطنين وتكوين رأى عام تعاوني بالقرية وتتبع نشاط الجمعية التعاونية والتعرف على تحقيقها للاغراض التي اسست من اجلها والعمل على تنشيط الجمعية التعاونية وزيادة امكانياتها واستعمال التقاوى المنتقاة واتباع الطرق الفنية الحديثة الزراعية ومقاومة الافات وتوفير وسائل الري واختيار المحاصيل المناسبة والتسويق التعاوني وتنمية الثروة الحيوانية وتفهم القوانين والارشادات الزراعية وتوجيه اهاليها واكتشاف الخامات المحلية واستغلالها اقتصاديا وايجاد صناعات ريفية جديدة وتصريف المنتجات القروية وتنظيم عملية تشغيل العمال الزراعيين والمساعدة في تنظيم عمليات الهجرة .

وبالنسبة للجنة **الثقافة والتعليم** فيكون من وظيفتها نشر الثقافة القومية من تعريف المواطنين بمعنى القومية العربية وتدعيم عاطفة الولاء والاعتزاز بها وتبصير المواطنين بموقف الجمهورية من القضايا العربية مثل فلسطين وعمان وامارات الخليج العربي وتبصير المواطنين باهداف ومسئوليات الاتحاد الاشتراكي العربي ، والتعاون مع المدرسة لحل المشكلات التعليمية وتنظيم مكافحة الامية ، والعمل على نشر الثقافة العامة وتشجيع المتأخرين من ابناء القرية على استكمال تعليمهم وتكريم المتعلمين

وبالنسبة للجنة **الخدمات العامة والصحية والمرافق العامة** فانه من مهمتها حث الاهالي على التطوع في مشروعات الخدمة العامة والمعاونة في رفع المستوى الصحي الخاص والعام . وفي الخدمة العامة لابد من دراسة احتياجات القرية لتحديد مشروعات الخدمة العامة من صيانة مرافق واعداد طرق وانارة واطفاء خرائق واسعاف واغاثة وتشجير ومقاومة الحشرات المنزلية الضارة ، وتنظيم الحملات ، والاستفادة من العناصر المتعلمة . وفي الرعاية الصحية لابد من تشجيع الفحص الطبى الشامل وتنظيم تسجيل المواليد ، ومراعاة الارتفاع بصحة البيئة من توفير لمياه الشرب وتعميم المراحيض والعناية بالنظافة العامة وردم البرك والمستنقعات . وفي مجال التثقيف الصحي يمكن الاستفادة من المباني المتاحة الصحية وشرح القوانين الصحية .

وبالنسبة للجنة **الخدمات الاجتماعية والمصالحات** فانه من مهمتها التعرف على المشكلات الاجتماعية بالقرية والعمل على ايجاد الحلول لها وفي مجال الخدمات الاجتماعية يمكن تنظيم الاستفادة ببرامج المساعدات الاجتماعية والتنسيق وحصر الحالات ومساعدتها وتتبعها والاتصال بهيئات المعونة والدعوة الى اداء الزكاة ، والعمل على ازالة الخلافات التي تهدد المجتمع القروي بالتفكك وعقد جلسات الصلح والاشتراك في اجراء



الدراسات والبحوث الاجتماعية والتحضير والأعداد لمشروعات الخدمة الاجتماعية التي تفتقر إليها القرية بالتعاون مع اللجان الأخرى مثل مشغل للفتيات ومركز للتدريب على الحرف وإنشاء ناد ريفي .

أما النسبة للجنة الشباب فالغرض منها رعاية الشباب وتوجيههم الوجهة القومية وتمكينهم من الاستفادة من أوقات فراغهم .

أما بالنسبة للجنة النشاط النسائي فيهدف العمل في هذه اللجنة إلى العمل على زيادة اشتراك المرأة ومساهمتها في مشروعات التنمية الاجتماعية والاقتصادية معبئة بذلك نصف الأمة لبناء المجتمع العربي الجديد . ومن ثم تبرز ضرورة تمثيل المرأة قدر المستطاع في كل لجنة من لجان النشاط بالقرية فضلا عن اللجنة الخاصة بالنشاط النسائي .

أما اللجنة الخاصة بالإدارة المحلية والشكاوى فالغرض منها التعاون مع جهات الاختصاص في الإدارة المحلية لكي تتم الأعمال على الوجه الأكمل وهي تتلقى المقترحات الخاصة بالمشروعات اللازمة للقرية وفحص الشكاوى الخاصة بسير المرافق العامة المحلية ورفع ما ترى صلاحيته من المقترحات إلى المجلس القروي ليقوم بتنفيذها .

وغنى عن الذكر أن أسلوب العمل بهذه المنظمات يكون على أساس ديمقراطي سليم وهو مشاركة أفراد المجتمع في التفكير في مشكلات مجتمعهم الريفي سوية ومحاولة التماس حل لهذه المشكلات تعاونيا .

# علم النفس والمعلم

دكتور يوسف الشيخ

المدرس بكلية التربية

لعل أول سؤال قد يتبادر الى ذهن القارئ لهذا العنوان يدور حول طبيعة علم النفس التربوي ، وهل هو تربية او علم نفس او هما معا ؟ الواقع ان علم النفس التربوي يستمد معناه ويتخذ مجالاته من كل من مجالى التربية وعلم النفس على السواء . فالتربية عملية اجتماعية ، وعلم النفس منهج معرفي خاص بدراسة مجموعة من الظواهر السلوكية . والتربية كعملية اجتماعية تهتم بتكوين نماذج معينة للسلوك عند الانسان يستطيع عن طريقها ان يتكيف وفقا للظروف البيئية المحيطة به . ويهتم علم النفس اساسا بدراسة سلوك الانسان عندما يتغير او يوجه في ظل العمليات الاجتماعية للتربية ، كما يهتم ايضا بالدراسات او العمليات التي تسهم في زيادة فهمنا لكيفية تغير السلوك وتوجيهه من خلال عملية التربية .

واذا عرفنا دور المربي بوجه عام على انه « مساعدة المتعلم على تغيير سلوكه في اتجاهات معينة مرغوبة » ، فبرغم قصور هذا التعريف فانه يبرز عاملين أساسيين وهما : العملية التي يتغير فيها السلوك والمحك اى الاتجاهات المرغوبة التي توجه الى تحقيقها هذه العملية . فاذا كان على المربي تحديد ما يعنيه بالتغيرات المرغوبة في السلوك تحديدا اجرائيا في صورة اهداف تعليمية فان المهمة الاساسية للمعلم هي أن يتفاعل مع تلاميذه وأن ينظم الظروف والمواد حتى يمكنهم من تغيير سلوكهم تحقيقا للنحو المرغوب . وبعبارة اخرى تكون وظيفة المعلم معالجة موقف التعلم بطريقة معينة حتى يمكن ان تحدث بالفعل التغيرات المتوقعة في السلوك . وعند هذه النقطة اذا عرف عالم النفس التربوي نوع المعالجة التي تحدث التغيرات المطلوبة اصبحت المشكلة لا وجود لها ، اذ تصبح وظيفة المعلم تطبيق الخطة الصحيحة المرسومة التي وضعها عالم النفس . غير أن اختلاف ظروف كل مجموعة من التلاميذ من حيث نوع المعلمين ونوع المواد الدراسية وعناصر البيئة المحلية لا يسمح لعالم النفس بوضع قاعدة عامة يمكن اعتبارها صالحة في جميع الظروف والحالات . وهناك تكون مسئولية المعلم اذ ينبغي ان يكون نشطا دائم التساؤل عن مدى صدق طرقه واساليبه الخاصة .

وطالما ان الانسان يستطيع ان يتعلم تصبح التربية ممكنة ويصبح التعلم تغيرا في السلوك يرتبط بالخبرة . ويتضح الاهتمام الرئيسى لعالم النفس التربوي بموضوع التعلم ، وبذلك احتلت سيكولوجية تعلم الانسان مكان الصدارة في هذا العلم ، ومع ذلك فليس من المفروض ان يقتصر علم النفس التربوي على دراسة تعلم الانسان بل يجب ان تمتد جذوره لتشمل



جوانب مختلفة للتربية وعلم النفس فهيم في فهم طبيعة ذلك التعليم ، كالمقاييس والتقويم أو التوجيه والإرشاد التقني أو دراسة سيكولوجية المواد الدراسية أو النمو الاجتماعي أو النفسي ، وبذلك يصبح لكثير من هذه الجوانب معناها الخاص الذي يتصل بعملية التعلم . وتهتم هذه المجالات بالإنسان وتمكننا من التنبؤ بقدرته على التعلم ، ومن ثم نستطيع أن نعدده للتعلم وأن نعلمه بكفاية وفاعلية ، ونقوم التعلم الذي افترضناه حدوثه لكي نتمكن من إعادة تعليم الشخص الذي لم يتعلم أو نحسن أساليب التدريس . الخ .

ولا يقتصر اهتمام علم النفس التربوي على السلوك المكتسب بالتعلم . ولكنه يتعداه إلى السلوك الذي يعزى إلى النضج لما بينهما من صلة وثيقة . فالنضج يجب أن يتم قبل أن تصبح لعمليات التربية جدواها وفعاليتها ، كما أنه يسير بخطوات طبيعية وذلك في بيئة « طبيعية » ، فإذا حاولنا الاخلال بنظام تلك البيئة إلى حد خطير فإن عمليات النمو الطبيعية تختل وتضطرب ويصاب الفرد باضرار نفسية .

ولما كان علم النفس التربوي يهدف إلى أن يضع المفاهيم النفسية التي تسهم في تحقيق عملية التعلم وجعله فعالاً مشعراً ينبغي أن نعيد بحث الأهداف والمناهج في المدرسة الحديثة ، فالتغيرات التي طرأت على المجتمع الإنساني أملت عليه تغييرات أساسية في النظرية التربوية وتضمنت تسوؤلاً مما يجب علينا أن نعلمه للتلاميذ ، وبداننا نتحقق من أن تعلم الفرد كيف يتعلم وكيف يحل المشكلات التي تواجهه يحتل أهمية أكبر من مجرد تحصيل ذخيرة كبيرة من المعلومات والحقائق . فالمشكلات الصعبة التي لم توضع لها حلول مناسبة سبق أعدادها تواجه الفرد من يوم لآخر . وبالنسبة لهذه المشكلات فإننا نحتاج إلى معلومات رتبنا على أساس وظيفي ، ونحتاج أيضاً إلى أسلوب خلاق وفعال لمواجهة هذه المشكلات ، لذلك ففي أعدادنا لأطفالنا كي يكونوا مواطنين صالحين ، ينبغي ألا نحاول أعدادهم للقيام بأدوار جامدة محدودة بل يجب أن يكون هدفنا التعليمي هو تنمية قدراتهم الخلاقة من أجل خدمة بناءة في المجتمع .

وهكذا لم تعد المدرسة بمفهومها الحديث المكان الذي تشحن فيه عقول التلاميذ بالحقائق والمعلومات الجامدة بل أصبحت تؤكد عملية التعلم وتهتم بكيفية حدوثه وتنمي لدى التلاميذ القدرة على الإبداع في حل المشكلات والعمل الفعال سواء من الناحية الشخصية أو الاجتماعية . والمتخرج في مثل هذه المدرسة قد لا يعرف كثيراً من الأمور وقد لا يتوافر لديه كثير من المهارات ، ولكنه يعرف السبيل إليها ويعرف كيف يتعلم ما يحتاج إلى تعلمه . ولا شك أن المعلم الذي يتقبل مثل هذه النظرية يمكنه أن يتمها بتوجيه تلاميذه نحو حلول بناءة للمشكلات وبتهيئة الظروف المناسبة لأشباع حاجتهم إلى الاستطلاع والابتكار .

ويتفق دور المعلم في المدرسة الحديثة مع أهدافها التي حددت . فلم يعد دوره هو ذلك الدور التقليدي الجامد بل أصبح دوراً إيجابياً خلاقاً ،

وأصبح المعلم ينظر الى مهنة التدريس على أنها تتضمن نموا مستمرا في فهم التلاميذ والمواد الدراسية وأهميتها في المجتمع وكيفية توفير الظروف لتعلم فعال ، ولم يعد التدريس قاصرا على تطبيق « روتيني » لبعض الطرق الخاصة بتدريس القراءة أو العلوم أو المواد الأخرى . وعلم النفس التربوي يزيد من فهم المعلم للأطفال والشباب فيصير أكثر كفاية وفاعلية في تزويدهم بالتوجيه الذي يحتاجون اليه في الاطوار المختلفة من مراحل نموهم .

ويتضمن علم النفس التربوي دراسة ظواهر النمو التعليمي المصاحبة لعملية التربية . والنمو التعليمي مصطلح فضفاض يتناول عدة جوانب تعنى بها المدرسة ، فإذا كانت عناية المدرسة قاصرة أساسا على تعليم القراءة والكتابة والحساب ، فإن النمو التعليمي يعنى في هذه الحالة النمو أو التغير في هذه النواحي ، أما إذا كانت المدرسة تهتم بالصحة والشخصية والاتجاهات والذكاء العام والعلاقات الاجتماعية ، فإن النمو التعليمي يجب أن يشمل عندئذ النمو في جميع تلك النواحي .

وبالنسبة للمعلم يشكل النمو وبخاصة النمو التعليمي عملية مستمرة ، فتلاميذه يتغيرون باستمرار ، فهم ينمون ويشتد عودهم ويتغير مظهرهم الجسمي بشكل واضح ملحوظ ، ويصاحب هذا التغير الجسمي بالطبع تغير في الحاجات والبواعث ونواحي القوة ، فليست الشخصية نظاما استاتيكيًا جامدا ، بل أنها تنمو وتتطور بطرق شتى ، فمبول التلاميذ وذكائهم وأجادتهم للمواد الدراسية تنمو وتتعدل في اتجاهات عدة وبصورة معقدة .

ويحدث النمو التعليمي نتيجة عدد كبير من القوى المؤثرة ، وعلى الرغم من أن المعلم والمدرسة يعتبران عنصرا واحدا من بين تلك العناصر المركبة التي تكون نموذج القوة المؤثرة في ذلك النمو ، إلا أنهما يعتبران من أعظم هذه القوى تبصرا ووعيا . ولما كانت المدرسة هي المؤسسة التي أقامها المجتمع لتربية النشء والاشراف على اعداد الاجيال الصاعدة ، فإنها القوة الوحيدة التي تعزف بطريقة محددة ماذا ينبغي أن ينجزه التلاميذ من أجل تحقيق ذلك النمو التعليمي . ومن الجائز أن تكون الفكرة العامة من الاهداف المرجوبة غير واضحة نتيجة عدم وضوح مدى تأثير بعض القوى الأخرى في النمو التعليمي للتلميذ ، مثل منزله وبيئته المحلية بما لهما من مستويات عامة بالنسبة لكثير من الامور ، فيبدلان قوى جيازة لدفع التلميذ نحو بلوغ تلك الاهداف . ونظرا لعدم وضوح الاهداف تصبح الجهود المبذولة اشتاتا متفرقة في النهاية . الا أنه يجب ان لا يتألف في تبصر المدرسة وأدراكها لاهداف النمو التعليمي وبراعتها في تحقيقها .

وتنحصر مسؤوليات المعلم تجاه النمو التعليمي في أنه يستحث ذلك النمو ويوجهه الى حد ما ، وعليه أن يعنى أيضا بالقوى الأخرى المؤثرة في ذلك النمو مكيفا جهوده الخاصة لتتفق وتأثيرات تلك القوى . وبالإضافة الى المطالب المباشرة للعمل الذي يناط بالمعلم فعليه أن يحاول فهم طبيعة ظاهرة النمو وأن يتناولها كمسألة عقلية تتحداه .



ولاشك أن فهم طبيعة النمو وميكانيزماته ذو فائدة كبيرة بالنسبة لأي شخص يعتبر مسئولاً عن أي مرحلة من مراحل تلك العملية . ويزود علم النفس التربوي المعلم بوصف لمختلف الأدوات والأساليب التي يمكن أن يستفيد منها ، فيبين له السبل التي طالما استخدمها المعلمون ، فلقد استغلوا دائماً دافعية تلاميذهم وعملوا على استثارتهم وهيئوا لهم السبل الممارسة والتوجيه والتعزيز . ولذا ينبغي أن يعرف المعلم القدر العلمي اللازم عن طبيعة هذه الوسائل فيعمل على تطبيقها والاستفادة منها ، ويتلمس مواطن قوتها ونواحي قصورها والظروف التي يمكن أن تستخدم في ظلها كل منها .

ويجب ألا يغيب عن بالنا أن معرفة المعلم بمختلف الأساليب التي يستخدمها في عمله اليومي والمامه بها لا تعد كافية في حد ذاتها ، إذ عليه أن يتعرف أيضاً على بعض القوى الأخرى العديدة التي تتحد مع بعضها لتؤثر في سير عملية النمو التعليمي . والواقع أن مركز المعلم كقوة واعيّة متبصرة من بين تلك القوى المؤثرة على التلميذ يضعه في موقع استراتيجي هام ويفرض عليه مسؤولية من نوع خاص . ونظراً لأن المدرسة هي القوة الأساسية فيجب عليها أن تنسق جهودها وتكيفها ازاء تأثير مختلف القوى الأخرى . فالمعلم في هذه الحالة كربان السفينة الذي يتلافى قوى الرياح الهوجاء التي تتقاذف السفينة فوق صفحة مياه البحر ، فعليه أن يخضع تلك القوى لسلطانه ليوحد أثرها لتحقيق الهدف المنشود ، فطبيعة عمله تقتضي منه أن يعمل مع قوى النضج البيولوجي وقوى المؤثرات المنزلية وضغوط البيئة المحلية ، وعليه أن يدخل في حسابه جميع هذه القوى الخارجية . وحيث أن علم النفس التربوي دراسة منظمة لجميع القوى المسؤولة عن النمو التعليمي فانه يعين المعلم ويسر له سبل تفهم هذه القوى الخارجية وأخذها مأخذ الاعتبار ليكيف جهوده ازاءها على نحو فعال .

ويساعد علم النفس التربوي المعلم الى حد كبير على الوصول الى استنتاجات صحيحة عن طبيعة النمو الطبيعي بعرضه لوجهات النظر الخاصة بهذا الموضوع التي تمخضت عنها الدراسات الدقيقة ، فيعينه على وضع الفروض السديدة التي يمكن اختبارها في عمله ويزوده بالمهارات والاتجاهات اللازمة مثل هذه الفروض واختبارها . وأحياناً يشار إليها بالمهارات والاتجاهات الخاصة بحل المشكلات بأسلوب علمي . والفروض السليمة لا تختار بطريقة عشوائية بل لابد أن تستند الى أساس راسخ من المعلومات التي لدى الشخص . ففي التربية مثلاً نستطيع أن نقول « انه على أساس ما نعرفه عن الفروق الفردية والتقدم في القراءة يمكننا أن نفترض أن نوعاً معيناً من تجميع التلاميذ سوف يؤدي الى تحقيق أهداف معينة في القراءة » . ويعتبر علم النفس التربوي مصدراً للمعلومات التي يمكن أن تستند اليها الفروض الخاصة بأغراض معينة ولجموعة معينة من الاطفال . كما أن اكتساب الاتجاهات والمهارات الضرورية لوضع فروض ذكية واختبار صحة تلك الفروض يتضمن كيفية تفسير البيانات تفسيراً صحيحاً وكيفية القيام

بملاحظة دقيقة وكيفية تجنب الأخطاء المنطقية الشائعة في الاستنتاج ، وكذلك كيفية اتخاذ قرارات صحيحة فيما يتصل بشأن البيانات الواجب جمعها والطرق التي يمكن أن تجمع بها تلك البيانات وتدون . . ومن المهم أن يقارن المعلم وجهة نظره الخاصة بهذه الموضوعات المعقدة ونتائج دراساته بنتائج البحوث وآراء العلماء الذين أولوا هذه المشكلات قدرا كبيرا من العناية والاهتمام . وهكذا يقدم علم النفس التربوي للمعلم صورة واضحة المعالم لظاهرة النمو التعليمي التي تعد الناحية الأساسية التي تتعلق بها رسالته ، كما أنها العملية التي يجاهد ما استطاع الى ذلك سبيلا في توجيهها ويحاول دائما ان يفهمها .

والخلاصة أنه برغم تعليمنا لأعداد هائلة متزايدة من التلاميذ ، وعملنا على اكتسابهم عددا كبيرا من المفاهيم والمهارات ، فإن المدرسة الحديثة تقوم بعمل على درجة لا بأس بها من الكفاية في حدود امكانياتها الحالية . إلا أن طبيعة تطورنا السريع وانطلاقنا الثوري يقتضي دون شك تحسينا كبيرا في مدارسنا لاننا نهدف الى تنمية امكانيات كل فرد في مجتمعنا الذي هيأ الفرص المتكافئة امام جميع المواطنين . وعلى الرغم من أن علم النفس التربوي لا يقدم حلا سحرية لجميع المشكلات التعليمية التي قد تصادفنا إلا أنه يستطيع أن يسهم بدوره في تكوين المعلم الذي يضطلع بمسئولية تعليم هؤلاء التلاميذ ورفع كفايته فيزيد من فهمه لهم ويضيف الى معلوماته فيبين له السبل السبيل لتهيئة ظروف هوائية من أجل تعلم فعال مشعر .



# الابتكار

للدكتور / عبد السلام عبد الغفار

كلية التربية - جامعة عين شمس

لا شك أن الحديث عن الابتكار والمبتكرين شيق وجذاب ، ولا شك أن كثيرا منا يود أن يعرف شيئا أن لم يكن قد عرف أشياء غير أنه يطمع في الاستزادة من المعرفة عن هذا الموضوع . وقد ترجع هذه الجاذبية وهذا التشويق الى ما قد يبدو للكثيرين من أن هناك غموضا يحيط بعملية الابتكار ، والغموض والشك يثيران التفكير والرغبة في المعرفة . فمن منا لا يشير أن يعرف سر توصل اليه الإنسان الى ابتكار الصواريخ والاقمار الصناعية ان كان هناك سر ، وكيف فكر انسان وابتكر جهاز الراديو والتليفزيون والمصباح الكهربائي والساعة الزمنية .. وغير ذلك من وسائل الحياة .

وقد يرجع هذا التشويق وهذه الجاذبية الى احساس مبهم عند الكثيرين منا - من انه قد يكون مبتكرا هو الآخر . فقد تشعر الزوجة مثلا أنها مبتكرة عندما تطهو لزوجها لونا جديدا من الطعام أو عندما تعيد ترتيب أثاث منزلها . وقد يسترجع البعض منا ذكريات طفولته وكيف كان يستخدم لعبه ، أو قد نلاحظ أطفالنا أثناء لعبهم ويتولد عن ذلك احساس مبهم بأننا قد نكون مبتكرين . لهذا فهو يود أن يعرف شيئا عن الابتكار ، فذلك الاحساس وهذا الغموض الذي يكتنف العملية والشك والارتباب اللذان يحيطان بها ضمن عوامل أخرى ، قد تعمل جميعا على تشويقنا لمعرفة ما هو الابتكار .

وفي هذا المقال سوف نحاول الحديث عن الابتكار ، غير أننا نود أن نشير الى أن ما سنكتبه هنا قد يبدو هو الآخر غريبا وغامضا وخاصة على من تعود قراءة الكتب والمجلات التي تعالج موضوعات في علم النفس ، وقد يسارع البعض ويصدرون حكمهم بأن هذا ليس مقالا في علم النفس ، غير أننا نؤكد أن ما سيقرا هو علم نفس أو قل يمثل ما ينقصنا في علم النفس .

لقد كثرت تجاربنا وأبحاثنا وتجمعت لدينا البيانات والمعلومات عن الابتكار ونحن في حاجة الى تنظيم هذه البيانات وأعطائها صورة متكاملة ومتماسكة ، نحن في حاجة الى نظرية أو نظريات تجمع ما لدينا من معلومات في ميادين علم النفس بصورة انيقة ومتماسكة وتيسر لنا استنباط الفروض التي تؤدي الى مزيد من التجريب والبحث ومن ثم الى زيادة معلوماتنا .

والشعور بهذه الحاجة هو الذي دفعنا الى كتابة هذا المقال وفيه نحاول تقديم اطار نظري عن الابتكار غير أن الاطار المقدم لم يستكمل وعدم الاستكمال متعمد ، فنحن نفضل أن نترك الموقف مفتوحا وغامضا وغير

محدد لكى نترك للقارىء الفرصة للتفكير فى استكمال الموقف واتخاذ الاتجاه الذى يحلو له فى سبيل استكماله واستنباط ما يود استنباطه ، فليس هناك أشد ضررا للنمو الفكرى من أن تقدم السؤال والاجابة عن السؤال فى نفس المقال ، وليس هناك ما يقتل التقدم الفكرى من وضوح ما يقدم وتحديد موقفه وغلق الموقف أمام من يود التفكير ، ولهذا كله سوف تقتصر فى الحديث فى هذا الاطار النظرى عن الابتكار على تقديم مجموعة المسلمات التى قبلها ونترك للقارىء فرصة استكمال هذا الاطار ، واستنباط الفروض ووضع القوانين ، وسنتعرض ايضا فى هذا المقال الى معالجة بعض ظروف نعتبرها أساسية لعملية الابتكار ، وكل هذا مقدم فى صورة غير محددة ، وغامضة ، وعامة .

والآن ألا زلت تشعر برغبة فى قراءة المقال ؟

### تعريف الابتكار :

الابتكار هو عملية يحاول فيها الانسان أن يحقق ذاته وذلك باستخدام الرموز الداخلية والخارجية التى تمثل الافكار والناس وما يحيط بنا من مشيرات ، لكى ينتج انتاجا جديدا بالنسبة اليه أو بالنسبة الى بيئته ، على أن يكون هذا الانتاج نافعا للمجتمع الذى يعيش فيه .

ويساير هذا التعريف ما قبله من مسلمات ، فالابتكار لفظ يرمز الى عملية معينة ينتج عنها شيئا ملموسا « وهو ما يسمع أو يرى » ، ولهذه العملية هدف معين وهو اشباع حاجة المبتكر الى تحقيق الذات ، وتحقيق الذات هو اسمى هدف يمكن أن يحققه الانسان ، ووسيلة المبتكر للوصول الى هدفه هو استعمال الرموز الداخلية والخارجية التى تمثل الافكار والمشيريات الخارجية ، وهو يصل باستعمال هذه الرموز الى انتاج جديد ، والجدة أمر نسبي - فقد يكون الانتاج جديدا بالنسبة الى الفرد وقد يكون جديدا بالنسبة الى الفرد وإلى جماعته ، وفى كلتا الحالتين يعتبر الانتاج ابتكاريا ، وبالإضافة الى جدة الانتاج يجب أن يكون الانتاج وظيفيا وناظما بمعنى أن يسد فراغا معينا وهذا الفراغ إما أن يشعر به الفرد أو تشعر به الجماعة فالوظيفة والنفعية أمر نسبي أيضا .

وفيما يلى تقدم بعض المسلمات التى نرى أنها خطوة أولى فى سبيل تكوين نظرية كاملة وشاملة ومتماسكة عن الابتكار .

### المسلمات :

١ - الابتكار عملية منظمة تنبثق من رغبة الانسان فى أن يصل الى وحدة مع العالم الذى يعيشه .

يتكون هذا المسلم من شقين ، أولهما - تسليمنا بأن الابتكار عملية منظمة أى أن العملية تسير فى مراحل معينة وبنظام معين . فهناك مراحل لهذه العملية ولا يمكن أن تصل الى مرحلة قبيل أن تتم المرحلة التى تسبقها ، وهذا انعكاس لما تؤمن به من وجود نظام عام يسير عليه هذا



انكون ، وسواء استطاع الانسان أن يدرك هذا النظام أو لم يستطع ادراكه فالنظام موجود .

أما الشق الثاني من المسلم - فهو تسليمنا بأن الابتكار يعبر عن رغبة الانسان في أن يصل الى وحدة مع العالم الذي يعيشه ، وهذا انعكاس لما تؤمن به من أن الانسان قد شعر ولا يزال يشعر بانفصاله عن العالم الذي يعيش فيه ، وقد انعكس هذا الشعور بالانفصال في الكتابات التي تعرضت لمناقشة الموضوعات الفلسفية مثل مشكلة ونظريات المعرفة ، وكتابات بعض علماء النفس مثل رولوماى وايريك مزوم .

والمبتكر يشعر بهذا الانفصال ويحاول ايجاد وسيلة للوصول الى وحدة مع عالمه ووسيلته في هذا هو الانتاج الابتكارى ، فهو يوحّد بين ما يلمسه حوله وبين ما يشعر به ويلتقى الاثنان لينتجان انتاجاً يوحّد بين المبتكر وبين العالم الذى يعيش فيه لان ما انتجه هو جزء منه وهو أيضا جزء مما حوله .

٢٠ - الابتكار هو انعكاس لدافع أولى عند الانسان :

ويتفق هذا المسلم مع سابقه ، فاذا سلمنا أن الابتكار يعبر عن رغبة الانسان في أن يوحّد بين نفسه وبين العالم الذى يعيش فيه ، واذا سلمنا بأن هذه الرغبة عامة وشائعة بين الجنس البشرى ، فيتبع هذا أن الابتكار هو انعكاس لرغبة عامة يتولد عنها دافع وهو أولى لانه عام وشائع وينبثق من طبيعة الانسان وهو ليس بمكتسب .

٣ - الابتكار عملية مستمرة وتطورية .

ونحن هنا نتكلم عن الابتكار كعملية موجودة بين الجنس البشرى وهذه العملية من خصائصها الاستمرار ، فلقد بدأت منذ بدأت الخليقة واستمرت ولا تزال مستمرة وستستمر طالما هناك انسان على وجه هذه البسيطة - وهى تطورية بمعنى أن كل انتاج يؤدي الى انتاج آخر وأن ما يبتكر اليوم له صلة بما ابتكر بالامس وأن ما يبتكر اليوم سيؤدي الى ما سيبتكر في المستقبل . وأن كل ما يبتكر يوائم العصر الذى ابتكر له أكثر من مواءمته لغيره من العصور ، ولاشك أن ما سيبتكر في المستقبل سيكون أفضل للانسان الذى يعيش هذا المستقبل .

وينعكس هذا النظام العام أيضا على الفرد المبتكر ، فهو في انتاجه مستمر ومتطور .

٤ - الافكار الابتكارية توجد لخير الانسان فقط :

وهذا المسلم متعلق بسابقه فمن الخير للانسان أن يوحّد بينه وبين عالمه لان الوصول الى هذه الوحدة يشبع دافعا أوليا عند الانسان ، ومن خير الانسان أن يشبع هذا الدافع الى ايجاد هذه الوحدة ، ومن خير الانسان أن يستمر في ابتكاره وأن يتطور في افكاره بما يلائم عالمه الذى

يعيش فيه ، فالأفكار الابتكارية تهدف أولا وأخيرا لخدمة البشرية وللخير العام ، أما استخدام هذه الأفكار فيما يعود بضرر على بعض أفراد بشي الإنسان - فهذا لا يناقض ما نسلم به ، وإنما هو تعبير عن انحراف بعض هؤلاء الأفراد . فاستخدام الأفكار الجديدة لا يتوقف على الفكرة نفسها بقدر ما يتوقف على من يستخدمها .

## ٥ - لكل إنسان القدرة على الوصول إلى مستويات مختلفة من الابتكار :

وهذا المسلم ذو علاقة وثيقة بالمسلمين الأول والثاني ولكنه يضيف عليهما فكرة جديدة . فإذا سلمنا بأن الابتكار ينبثق من رغبة الإنسان في أن يصل إلى وحدة مع العالم الذي يعيش فيه ، وإذا سلمنا بأنه انعكاس للدافع أولى ، إذن فنحن نعلم أن لكل إنسان القدرة على الابتكار ، ولكننا لانستطيع أن ننكر أن فئة قليلة من الناس هم من استطاعوا أن يضيفوا شيئا أصيلا إلى التراث الفكرى للإنسان ، ولهذا فنحن نحتاج إلى هذا المسلم الذى ينص على أن هناك مستويات مختلفة من الابتكار - والناس جميعا مبتكر غير أنها تصل إلى مستويات مختلفة في ابتكارها . واعترافنا بوجود هذه المستويات المختلفة للابتكار يتفق مع التعريف الذى ذكرناه عن الابتكار ويتفق أيضا مع مسلم الاستمرار الذى قبله .

## ٦ - حرية الفرد في التعبير عن نفسه أسبق من قدرته على التعبير الابتكارى .

ونحن نرى أن هذا المسلم هام ولازم أن كنا في صدد تحديد أطار نظرى للابتكار ، فإذا لم يكن الفرد حرا في التعبير عن نفسه فسيعجز عن التعبير الابتكارى .

فأما حرية الفرد في التعبير عن نفسه فنحن نعلم بها عدم وجود قيود - سواء أكانت هذه القيود خارجية أو داخلية - تحد من حريته . فالقيود الخارجية التى تتمثل في وجود مصادر خارجية للحكم على الإنتاج الابتكارى ستعمل على كف التعبير عن القدرة الابتكارية ، وكذلك الحال عند وجود قيود داخلية ممثلة في جمود الشخصية وعدم مرونتها وما إلى ذلك من أعراض الاضطراب النفسى - فهى ولاشك مؤدية إلى كف التعبير عن القدرة الابتكارية ، ويتبع ذلك أنه كلما ازدادت درجة الحرية التى يشعر بها الفرد في التعبير عن نفسه ، وكلما قلت الموانع والحواجز الخارجية ، وكلما خلا الشخص من الاضطرابات النفسية - كلما ازدادت أمامه الفرص للتعبير عن قدرته على الابتكار وكلما وصل إلى المستوى الابتكارى الذى تؤهله له قدرته على الابتكار .

هذه هى المسلمات التى نعلم أنها تمثل الأساس في بناء نظرية الابتكار ، وما على القارئ الآن إلا أن يستنبط منها الفروض وأن يبحث فيما لدينا من بيانات ونتائج تجريبية بما يتفق أو لا يتفق مع هذه الفروض وأن يحاول الوصول إلى القوانين التى تنظم هذه العملية « الابتكار » ، وقد تكون هذه



المحاولة شاقة ولكنها مشوقة ، وهي جديرة بالمحاولة وسنترك للقارئ فرصة الاستمتاع بهذه المحاولة لاستكمال النظرية ، وننتقل الى استنباط بعض ظروف الابتكار .

هلا قمت أنت بهذا الاستنباط ؟

بعض ظروف الابتكار :

### ١ - عدم تحديد الموقف :

ويقصد بهذا ترك المجال للمبتكر في استقراره واستنباطه ، وعدم وضع الحدود التي تلزم بالعمل في اطار معين ، سواء في جمع البيانات والملاحظات أو في استنباط ما يستنبط من هذه البيانات والملاحظات . وعدم تحديد الموقف يعنى احترام حرية الفرد في الملاحظة والبحث والتقصي عن فكرة ما سواء من حيث المستوى الطولى أو المستوى الاقصى . فالقدرة على الابتكار لا تمنو الا اذا خبرها الفرد وعبر عنها وهو لا يستطيع التعبير عنها الا اذا تمتع بحقه في التفكير الحر . وغلق الموقف بفرض الاستجابات التي يتلزم بها الفرد والتي سبق أن حددت - لا تعطيه فرصة التفكير الحر . ومن عاش في ظل نظام من الافكار محدد وملزم لا يرجى منه انتاجا ابتكاريا .

### ٢ - توفير الامن النفسى :

ان ترك المجال مفتوحا أمام الفكر لا يكفى لتوفير ظروف التعبير الابتكارى ، بل لابد أن يستشعر المبتكر الامن النفسى . والشعور بالامن حاجة أساسية من حاجات الفرد لابد من اشباعها حتى ينمو نموا نفسيا سليما . وتزداد أهمية توفير الامن النفسى عندما تذكر ظروف الابتكار . فالمبتكر قد يصل الى افكار جديدة بالنسبة اليه ، وقد تكون جديدة بالنسبة لغيره ، وفي أثناء وصوله الى هذه الافكار قد يرتاد ميادين مختلفة عند تفكيره ، وقد يشعر بالخوف أو القلق من ارتياد هذه الميادين الفكرية اذا رأى أن فيها ما يهدد أمنه ، وهذا القلق غالبا ما يعكس اتجاه المجتمع نحو ارتياد هذه الميادين الفكرية . وقد يحجم المبتكر عن التفكير في هذه الميادين ، وحتى اذا ارتادها فقد يحجم عن التعبير عن الجديد الذى وصل اليه ، وقد يكون ذلك خوفا من المجتمع . فالخوف والقلق - وما ينتج عنهما من جمود فكرى - هما أعداء الابتكار . اما اذا توافر للمفكر الظروف والملايسات التي تشعره بأمنه ، والتي تشعره بأن من حوله يتقبلونه كإنسان ولن يرفضوه اذا ما أتى بفكرة جديدة وأرتياد أى ميدان من الميادين الفكرية ، فقد نتوقع انتاجا ابتكاريا . اذا كف المجتمع قن اصدار حكمه على ما ينتج بالصورة التي تجعل المفكر يشعر بأن ذاته مهددة من المجتمع فقد نتوقع انتاجا ابتكاريا . اذا كف الناس من الاستهزاء والسخرية بالجديد الذى قد لا يتفق مع افكارهم ، واذا كفوا عن الشعور بأنهم قد علموا كل ما يعلم وأن ما لا يتفق مع ما يعلمون هو مهاترة ، اذا ما كف الناس عن ذلك كله فقد يتوفر للمفكر جوا من الامن النفسى الذى يعطيه فرصة التعبير عن قدرته الابتكارية ، وشعور المبتكر بالامن النفسى ظرف ان لم يتوافر فلن نتوقع انتاجا ابتكاريا .

### ٣ - التفاتية :

ان ترك المجال مفتوحا أمام المبتكر ، وتوفير الامن النفسى له لا يتفان

مع وضع وفرض جدولاً زمنياً على المبتكر ومطابقته بأن يلتزمه .  
ففرض جدول زمني على المبتكر فيه تحديد للموقف من حيث البعد الزمني ، وفيه تهديد لامن المبتكر ، فقد يقلقه شعوره باحتمال عدم استطاعته الانتهاء من تقديم انتاجه في المواعيد المحددة .

كما أن فرض جدول زمني لانتاج المبتكر أن يعبر عن قدرته الابتكارية ظرف أساس ينبغي توافره كي يستطيع المبتكر أن يعبر عن قدرته الابتكارية فهناك علاقة بين فرد وفكرة وهناك تفاعل بين المبتكر وبين ما يفكر فيه ، وهذه خبرة ذاتية بحتة ولا يستطيع الغير أن يحدد مداها ونتائجها ومتى تثمر ، بل قد لا يستطيع المبتكر نفسه أن يحدد ثمارها ومتى تثمر حتى تثمر . فالفرد المبتكر لا يعمل وفقاً لجدول زمني معين وذلك بالرغم من أنه يبذل جهداً ووقتاً في عمله واعداده إلا أن هناك مرحلة في أثناء عملية الابتكار يصل اليها المبتكر أثناء تفكيره ويشعر بعجزه على الاسراع فيها ، بل هو لا يحاول اطلاقاً هذا الاسراع ، وإنما هو يستسلم حتى تثمر وتأتي ثمارها ممثلة في الانتاج الابتكاري ، وهذا ما يدقنا الى القول بأنه ينبغي أن تعطى الفرصة للمبتكر للعمل في الوقت الذي يرضيه والانقطاع عن عمله عندما يشعر برغبته في ذلك والا نلزمه بجدول زمني ، وذلك حتى نوفر له التلقائية التي توفر الجو المناسب للانتاج الابتكاري .

#### ٤ - التوليد (( الاحداث )) :

وهذا ظرف آخر من ظروف الابتكار ، وهو يتعلق بطبيعة نمو الفكرة المبتكرة . فنحن نرى أن النمو الفكري عملية لا نهائية ، فالافكار لا حدود لها ولا ينبغي أن توضع قيود عليها . فكلما تعمق الفرد في فحص فكرة ما كلما تولدت افكار أخرى وهكذا في سلسلة لا نهائية ، والانسان بطبيعته محب للاستطلاع وهذا مما يساعد على توليد الافكار . ولتوفير هذا الظرف ينبغي ألا تحدد المفاهيم والافكار بصورة جامدة .

#### ٥ - التنفيذ :

وهذا ظرف هام للابتكار وهو متعلق بعدم تحديد الموقف والفرق بينهما أن تحديد الموقف يتعلق بالجمال ، أما التنفيذ فيتعلق بالفرد ، فهناك من الافراد من جمدوا وأصبح تقبلهم للافكار الجديدة عسيراً ، وأصبحت استشارة تفكيرهم عملية صعبة وهؤلاء سريعو الرفض لكل ما هو جديد ، وهم يرفضون محاولة حل المشاكل التي يتعرضون لها الا بالطرق التي خبروها سابقاً والتي ربما استخدمها أجدادهم من قبل ، ومن هؤلاء من يسارعون الى الاستهزاء والسخرية من الافكار الجديدة ومثل هؤلاء لا نتوقع منهم انتاجاً ابتكارياً .

وهناك من الافراد من يتميزون بالتنفيذ ، ونقصد بهذا انهم سريعو الاتصال بما حولهم ، ولا تفصلهم عما يحيط بهم حواجز جامدة ، هم يرحبون بكل ما هو جديد ويحاولون تفهمه وادراك معانيه ، وهم يحاولون حلولاً جديدة لما يقابلهم من مشاكل ويستشيرهم محاولة الجديد ، وهم يرحبون بالمثيرات التي تحيط بهم والتي تثير تفكيرهم ، وبعبارة أخرى يسهل على هؤلاء التفاعل مع ما يحيط بهم من مثيرات ، وهؤلاء قد نتوقع منهم انتاجاً ابتكارياً .



ويتضح أن النفاذ كما قدمناه سمة أو مجموعة من سمات الشخصية التي ترتبط بالتعبير الابتكاري وقد يتفق هذا مع ما حصلنا عليه من نتائج من أبحاثنا المتعلقة بشخصية المبتكر .  
الا تشعز الآن برغبته في الكتابة عن ظروف أخرى للابتكار ؟

## ٦ - الغموض :

غموض الموقف وما يصاحب هذا الغموض من شك واستشارة ظرف هام من ظروف الابتكار ، وهو لا يقل أهمية عن سابقه من الظروف . والغموض والشك أمر نسبي فليس هناك غموضا أو شكاً مطلقاً ، وكلاهما عنصران أساسيان من عناصر التعلم . فالوضوح والتأكد قد يؤديان إلى المعرفة ولكنهما لا يؤديان إلى التعلم ، وأن تعرف تختلف عن أن تتعلم إلا إذا أدت هذه المعرفة إلى معرفة أخرى ، وما سأتمكن من معرفته لهو في أهمية ما أعرفه ، بمعنى أن تتبع المعرفة هام كأهمية المعرفة في حد ذاتها ، لأنه وسيلتنا إلى مزيد من المعرفة . فإذا كان الموقف واضحاً والحقائق ظاهرة فقد أعرف مكونات هذا الموقف ، وقد أقف عند حد المعرفة ولا اكتسب سوى إضافة جزء من المعرفة إلى ما لدى من معلومات ، أما إذا كان الموقف غامضاً ويحيط به الشك وعدم التأكد فهو ادعى للتفكير وادعى للتعلم ، فإنا لا نعلم إلا إذا كان الموقف غامضاً ويحيط به الشك وعدم التأكد فهو ادعى للتفكير وادعى للتعلم ، فإنا لا نعلم إلا إذا كان هناك شك حول ما أعرفه . فإذا كانت هذه هي بعض أسس التعلم - والتعلم والابتكار عمليات عقلية إلى حد كبير وكلاهما عمليات نمو - فيتبع هذا أن الغموض ظرف هام للابتكار . ويمكن القول أن وضوح الإجابة أو وضوح المواقف قد يمنع من محاولة التفكير في إجابات أخرى .

والقدرة على الابتكار تنمو وتزدهر نتيجة للتعلم حتى تصل إلى المستوى الذي حدد بعوامل وراثية ، فالإنسان يتعلم كيف يبتكر ، وكلما كان الموقف غامضاً ومثيراً وداعياً للشك كلما كانت هناك الفرصة سانحة كي يتعلم كيف يبتكر .

والشخص المبتكر - كما دلت الأبحاث - يفضل المواقف الغامضة والمعقدة عن المواقف الواضحة والمنظمة ، فالأولى تشبه ويستهيويه التفكير فيها والانتاج الابتكاري محتمل فيها عن غيرها .

هذه هي بعض الظروف الهامة لعملية الابتكار ، ولا شك أن هناك ظروفًا أخرى غير أننا نترك استنباطها لمن يشر تفكيره هذا المقال ، وقد استنبطنا هذه الظروف من المسلمات التي قبلناها ، ونود أن نؤكد للقارئ هنا أن هناك طريقة أخرى كان من الممكن اتباعها للوصول إلى هذه الظروف غير طريقة الاستنباط من المسلمات التي اتبعناها ، فهناك بعض الأبحاث التي أجريت على الابتكار والتي تتفق نتائجها مع ما ذكرناه ، غير أننا أحببنا هنا أن نوضح للقارئ اتجاه آخر للوصول إلى مزيد من الفروض والبيانات وهي طريقة تحديد ووضع نظرية عن الموضوع واستنتاج ما يمكن استنتاجه منها . ولا شك أن القارئ يستطيع الآن أن يستنبط من هذه المسلمات وهذه الظروف ما يستطيع تطبيقه في المجال التربوي .  
فهلأ قمت بهذا العمل ؟

# القيادة والصدّاقة بين المراهقين

للدكتور سعد عبد الرحمن

ادارة الافراد والتدريب بوزارة التعليم العالي

لعل أول ما يتطرق الى ذهن الانسان عندما تذكر كلمة المراهقين تلك التجمعات التي تحتل ناصية الطريق أو التي تطوف احيانا هنا وهناك ليرفع أجد هؤلاء الفتية عقيرته بالقناء أو ليعلق على ما يراه في فكاهة ومرح .

وإذا كانت هذه التجمعات بالنسبة للفرد العادي مصدرا للازعاج حيناً وللتسلية حيناً آخر فإنها لدارس علم النفس الاجتماعي تمثل حقلاً خصباً للدراسة والبحث ومادة دسمة للاستفسار والاستقصاء :

وهناك عديد من الظواهر الاجتماعية النفسية تنضج اثناء تفاعل المراهق مع غيره من المراهقين وجميع هذه الظواهر تستحق الدراسة والتسجيل الا ان هناك ظاهرتين واضحتين تميزان سلوك المراهقين وتصيفان حياتهم اليومية بصبغة من النشاط والحيوية .

فبعض افراد أي مجموعة من المجموعات يميلون اما الى التعرف الى بقية اعضاء هذه المجموعة بغية التحبيب اليهم وتكوين صداقات معهم او الى السعي الى مراكز السيطرة والقيادة ومحاولة تزعم الجماعة واخذ مكان الصدارة فيها .

ولهذا فقد افردت هذا المقال لمعالجة هاتين الظاهرتين الاجتماعيتين وهما الزعامة والصدّاقة .

فأما عن الزعامة فقد كثرت البحوث خلال العشرين سنة الماضية لمحاولة فهم كنه هذه الظاهرة الاجتماعية أو الاستدلال على محددات حدوثها .

ومعظم البحوث التي سارت على هذا الدرب حاولت ان تجد العلاقة بين بعض خصائص الشخصية الانسانية كمتغيرات وبين ظاهرة الزعامة كحدث اجتماعي يمكن تحديده .

وفي سنة ١٩٤٧ حاول جينكنز ان يقسم دراسات الزعامة الى خمس مجموعات مختلفة :

١- دراسات الاختيار الصناعي : وهي الدراسات التي اهتمت بالنواحي الزعامية في شخصيات الشنناب المتقدمين للمصانع والشركات والمؤسسات وذلك لاقتناع علماء النفس المشرفين على الاختيار



بالعلاقة الموجودة بين الخواص الزعامية وبين زيادة الإنتاج وهذا ما ثبت أخيراً في البحوث الحديثة .

٣ - دراسات اختيار الموظفين والعاملين : وهي الدراسات التي شملت اختيار الشباب للوظائف التي تتضمن الاحتكاك بالجمهور والتعامل معه إذ أن الخواص الزعامية تعطى مهارة اجتماعية للشخص تجعله في بعض المواقف حسن التصرف حازماً في أخذ القرارات وإصدار الأحكام .

٣ - دراسات اختيار الشباب للعمل الجماعي كمسكرات العمل والمسكرات الدورية ( صيفية كانت أو غير ذلك ) .

٤ - دراسات في المواقف المدرسية : وهي البحوث التي يجريها المهتمون بشئون طلبة المدارس الثانوية وما في مستوياتها أما لاكتشاف القادة والزعماء أو لوضع برامج لتدريب هؤلاء القادة حيث أن هناك بعض علماء النفس يعتقدون أن الزعامة أو القيادة مهارة يمكن التمرن عليها لا تقانها .

٥ - الدراسات الحربية : وهي الدراسات التي تجري على الشباب في طريقه للالتحاق بالخدمة العسكرية . إذ أن هناك علاقات قائمة بين الزعامة أو القيادة كظاهرة اجتماعية موقفية وبين القدرة على التكيف مع مهام الخدمة العسكرية وحياة الجندية . فالمطلوب من الجندي أن يكون قائداً ممتازاً وتابعاً ممتازاً أيضاً وهذا ما كانت ترمى إليه البحوث في هذا الميدان إذ أنه من الممكن - كما يعتقد أصحاب هذا الرأي - أعداد برامج تدريب ودراسة للضباط والجنود حتى يمكنهم تحمل مسؤولياتهم العسكرية على الوجه الأكمل .

وكما هو واضح من الأقسام الخمسة السابقة أن الدراسات أو البحوث اهتمت بالدلالة الموقفية والفائدة العملية لظاهرة الزعامة كمتغير له أثر واضح في حياة الشباب وهناك تقسيم آخر لهذه الدراسات قدمه ستوجديل في ١٩٤٨ ركز فيه المناقشة حول الصفات الشخصية فذكر أنه :

( أ ) نسبة عالية من البحوث في ميدان الزعامة اتفقت على أن الزعيم يتفوق على الشخص العادي في مجموعته بالنسبة لما يلي : الذكاء - التحصيل المدرسي - الاعتماد على النفس - القدرة على تحمل المسؤولية - النشاط الاجتماعي .

( ب ) نسبة أقل من السابقة من هذه البحوث اتفقت على أن الزعيم يفوق الشخص العادي في مجموعته بالنسبة لما يلي : الإبداع - المثابرة - القدرة على تنفيذ المشروعات - الثقة بالنفس - الحذر والحيلة في المواقف المختلفة - القدرة على التعاون - القدرة على التكيف لعناصر الموقف - السيوالة اللفظية .

وهكذا نرى أن هذه البحوث التي قسمها ستوجديل اهتمت بظاهرة الزعامة كمتغير يرتبط بالسمات الشخصية للمراهقين .

والواقع ان هذا التقسيم غطى معظم الدراسات التى تناولها جينكنز  
بالمناقشة فى سنة ١٩٤٧ وآخر هذه التقسيمات واحداً هو ما كتبه مان  
فى سنة ١٩٥٩، وهو لا يخرج فى قليل أو كثير عما سبقه اليه جينكنز  
وستوجد دليل .

ولهذا فانه يمكن القول بان جميع الدراسات السابقة أو معظمها مهما  
كان الغرض من أجرائها - اهتم بإيجاد العلاقة بين الزعامة وبين الخصائص  
الشخصية والقدرات ولكن لم تكن هناك فرصة متسعة لإيجاد العلاقة بين  
العوامل الموقفية من جهة وبين الخصائص الشخصية والقدرات من جهة  
أخرى حيث أنها جميعاً محدّدت تؤثر فى ظهور ونضوج عملية الزعامة  
ولم تكن هناك فرصة كذلك لمقارنة طبيعة هذه العلاقة فى حالة الزعماء  
أو القادة بطبيعة نفس العلاقة فى حالة بقية أفراد المجموعة ( أى غير  
الزعماء ) .

والواقع ان هذه هى المشكلة التى يعالجها البحث كما نصّفه  
ونلخصه فى هذا المقال . . .

فقد أجرى هذا البحث على مجموعة من طلبة وطالبات المدارس  
الثانوية الحديثة ( فى إنجلترا ) تراوحت أعمارهم بين الثالثة عشرة  
والسادسة عشرة وبلغ عددهم ٤٠٠ فتى وفتاة وأجريت تجربتين متتاليتين  
لاكتشاف ومقارنة نوع وطبيعة العلاقة بين هاتين المجموعتين من المتغيرات  
اعتبرت التجربة الأولى تمهيدية والثانية تأكيدية .

وأما عن الطريقة التى سار عليها البحث فيمكن تلخيصها فى مرحلتين  
أساسيتين :

### أولاً - مرحلة القياس :

فى هذه المرحلة امكن قياس تسعة خصائص شخصية وسلوكية مختلفة  
قياساً موضوعياً بواسطة اختبارات ومقاييس مقننة وشبه مقننة ( أى  
غير كاملة التقنين ) . وكانت هذه الخصائص التسع : الذكاء أو القدرة  
الفطرية العامة ، القدرة اللفوية بما فيها السيوالة اللفظية ، الثبات الانفعالى  
أو العاطفى ، الميل الى السيطرة والتسلط وحب الزعامة ، القدرة على  
التحبيب للآخرين وجذب انتباههم ، القدرة على تحمل المسؤولية ، القدرة  
الاجتماعية ، القدرة على التعاون مع الآخرين ، وأخيراً القدرة الفنية أو  
التكنيكية .

فى حالة الذكاء والقدرة اللفوية استخدمت الاختبارات الموضوعية  
المقننة التى أصدرتها المؤسسة القومية للبحوث التربوية فى إنجلترا ومقاطعة  
ويلز .

وفى حالة القدرة التكنيكية أخذت فى الاعتبار درجات المعلمين المشرفين  
على الورش والفصول الصناعية بعد أن عوملت إحصائياً للحصول على  
درجات موثوق بها .



وأما في حالة القدرة على التحجب للآخرين وجذب انتباههم فقد اشتقت الدرجات الدالة على هذه القدرة من الاختبار السوسيومترى الذى اعطى لجميع افراد العينة حيث اعطى لكل من الاختيار الاول والثانى والثالث درجات متتالية ثم حسب الدرجة النهائية لكل من افراد العينة .

وأما في حالات الخصائص الأخرى فقد قيسبت اختبارات صممت خصيصا لهذا الغرض . والواضح بطبيعة الحال أن الهدف من مرحلة القياس في هذا البحث هو الحصول على درجة لكل فرد من افراد العينة على كل مقياس من هذه المقاييس التسعة .

### ثانيا - مرحلة الملاحظة المنظمة Systematic observation

وأما المرحلة الثانية مرحلة الملاحظة المنظمة فقد كانت في الواقع أهم المرحلتين حيث أخذ في الاعتبار نوعان من المواقف لاكتشاف القادة والزعماء وهما المواقف العملية ومواقف المناقشة .

وقد اشتملت المواقف العملية على مواقف في فصول النجارة والحدادة والطباعة وتجليد الكتب وفن تنسيق الحدائق . وهذه المواقف جميعها تتطلب تعاوننا من المجموعة وتفاعلا سوف يؤدي ولا شك الى ظهور زعيم يتزعم المجموعة ويقودها لتوحيد الجهد وتنظيم الاداء .

والطريقة التي اتبعت لدراسة هذه المواقف وتحليلها يمكن تلخيصها فيما يلي :

- ١ - الملاحظة الدقيقة والتسجيل التام لجميع أنواع التفاعل الاجتماعى اللفظى وغير اللفظى بجانب تسجيل وإضافة التعليقات التى يترأى للملاحظ أن يضيفها الى أنواع هذا التفاعل الاجتماعى .
- ٢ - تحليل محتويات التسجيلات الخاصة بكل موقف من هذه المواقف العملية اعتمادا على مرشد لتحليل المحتوى content analysis guide صمم خصيصا لهذا الغرض وثبتت كفاءته وصلاحيته عن كثير مما سبق تأليفه وتطبيقه في هذا الميدان .
- ٣ - عين القادة بناء على قيمة الدرجات التى حصل عليها كل منهم بناء على تطبيق هذا المنهج في تحليل محتويات كل تسجيل ثم قورن القادة بغيرهم من افراد المجموعة كما سوف نتعرض له بالشرح في سياق وصف التجارب ونتائجها .

ومما يستحق الذكر أن هذا المرشد الذى صمم لتحليل محتويات تسجيل التفاعل الاجتماعى لافراد المجموعة لم يقترح اعتمادا على التحليل المنطقى لانماط السلوك المختلفة التى تميز النشاط الزعامى فحسب بل أنه اقترح ايضا بعد ممارسة مرحلة من الملاحظة التمهيدية دامت اسبوعين متتاليين حيث تم بناء القائمة التالية :

(١) يظهر القائد أو الزعيم نشاطا ملحوظا ( أى يفوق النشاط العادى

في محاولة حل المشاكل التي يتضمنها الموقف وذلك من طريق اظهار ما يأتى :-

- ١ - الاداء الابتكارى : مثل اعادة تنظيم الموقف او المجال او انشاء تركيب جديد يؤدي الى حل المشكلة التي تعترض عمل الجماعة مثل ضبط اجزاء آلة تعطلت عن طريق اكتشاف سبب التعطيل او اعادة تركيب جهاز بطريقة تسهل الوصول الى غرض المجموعة .
- ٢ - الاقتراح الابتكارى : هو الفكرة الجديدة التي تؤدي الى تغيير الاوضاع النسبية في موقف ما او الى ادخال عناصر جديدة الى التنظيم العام للمجال .
- ٣ - تنظيم المجموعة وتقسيم العمل بين افرادها : اى اعطاء كل فرد من الافراد جزءا من العمل العام الذي تقوم به المجموعة .
- ٤ - ارشاد المجموعة : اما عمليا او نظريا ( لقويا ) مثل شرح طريقة استعمال آلة من الآلات او عرض هذا الشرح عمليا مع التوضيح الذي يدل على الفهم التام للموقف .
- ٥ - مراجعة النتائج مع الخطة العامة للعمل : وهذه عملية تدل على انتباه الفرد لسير العمل في المجموعة وسرعة تحريك الجماعة نحو الهدف او الغرض ، كما وانها تتضمن ايضا ابداء الرقابة والملاحظة على اعمال الاعضاء الآخرين وتنبيههم اذا لزم الامر .

( ب ) يحاول الزعيم ان يستأثر بالجزء الاكبر من محاولة حل المشكلة وذلك باظهار انماط السلوك الآتية :

- ١ - الاداء الهام او الفعال : وهو الاداء الذي تنقصه الفكرة الابداعية: ولكنه ضرورى لحل المشكلة ويحتاج في نفس الوقت الى مهارة من نوع معين او الى قوة عضلية فوق العادية .
- ٢ - الاقتراح الهام او الفعال : وهو الاقتراح الذي يتضمن الجراءة وتنقصه الفكرة الابتكارية ولكنه يحتاج الى خطة غير عادية في التنفيذ .
- ٣ - المحاولة الغرضية او الهادفة : وهي المحاولة التي تهدف الى غرض قد يؤدي الى حل المشكلة مثل محاولة التغيير او الاضافة في المجال العام للمشكلة لاختبار فرض من الفروض المقترحة لحل هذه المشكلة .
- ٤ - تقديم افكار جديدة : كل اداء او اقتراح غير النوع الابتكارى او النوع الفعال يعتبر فكرة جديدة بالنسبة لعناصر الموقف مثل الاسئلة العديدة والقيام بالاعمال المساعدة الجانبية .

( ج ) . يحاول الزعيم ان يجعل الآخرين يعملون ما يحب هو ان يعملوه وذلك عن طريق ما يأتى :-

- ١ - ان يوضح لهم عمليا ان فكرته او اقتراحاته هي الاحسن والانساب .
- ٢ - ان يقنعهم نظريا ان فكرته او اقتراحه هو الاحسن والانسب .
- ٣ - ان يقوم باعادة اعمال الآخرين موضحا نوعا خاصا من المهارة والدقة



- ٤ - أن ينتقد أو يعدل اقتراحات الآخرين .
- ٥ - أن يشجع من يؤيده في فكرته أو اقتراحه .
- ٦ - أن يعطى الأوامر أو المعلومات .

هذا بخصوص مرشد تحليل المحتوى في حالة المواقف العملية . أما مواقف المناقشة فكانت هي الاجتماع الدوري الأسبوعي لطلبة المدرسة ليناقدوا المشكلات العامة وخاصة الاجتماعية وقد تم فيها أيضا ملاحظة تمهيدية أدت الى بناء القائمة التالية :

( أ ) يؤثر الزعيم أن القائد على الاتجاه العام للمناقشة باظهار النواحي الآتية :

- ١ - فتح باب المناقشة : اى البدء بتهيئة الجو بين اعضاء المجموعة لمناقشة موضوع ما .
- ٢ - تقديم اقتراحات تغير تيار المناقشة واتجاهها .
- ٣ - ابداء الموافقة او الرفض فيتغير تيار المناقشة واتجاهها تبعاً لذلك .

( ب ) يؤثر الزعيم على القرار النهائي للمجموعة وذلك باظهار النواحي الآتية :

- ١ - يقدم اقتراحا ينهى به جزءا من المناقشة .
  - ٢ - يقدم قرارا في صورة اقتراح .
  - ٣ - موافقته او رفضه يؤثر على الوصول الى قرار نهائى .
- ( ج ) يشترك الزعيم اشتراكا فعليا في المناقشة بان :

- ١ - يقدم افكارا ومقترحات جديدة .
- ٢ - يرفض أو يوافق على مقترحات الآخرين بصورة ايجابية .
- ٣ - يعلق على آراء الآخرين .

وبعد تطبيق كل من هذين عين القادة بناء على عدد المرات ( ا و الدرجات ) التى قام بها كل عضو من أعضاء الجماعة لاداء نوع من أنواع السلوك التى وردت في القائمتين السابق وصفهما .

ثم عقدت مقارنة بين الزعماء وبين بقية افراد المجموعة من حيث الخصائص التسعة السابق ذكرها . وقد استخدمت اختبار الدلالة الاحصائية للفروق بين المتوسطات للتأكد من اتجاه ووضوح الفرق بين متوسط القادة ومتوسط بقية افراد المجموعة في خاصية معينة .

وكانت نتيجة التجربة التمهيدية مطابقة تقريبا لنتائج التجربة النهائية فقد وجد أن القادة يتفوقون على غيرهم من افراد المجموعة فيما يلى :

الذكاء العام - القدرة على التعاون مع الآخرين - القدرة على تحمل المسؤولية - القدرة الاجتماعية - القدرة على التحبب الى الآخرين - القدرة التكنيكية ، ولكنه لا يوجد فرق واضح بين القادة وغيرهم في الثلاث الخصائص الأخرى وهى القدرة اللغوية وحس السيطرة ، والثبات الانفعالي

كذلك تفوق القادة على غيرهم في اظهار هذه الانماط السلوكية في المواقف العملية .

اعطاء الاوامر ، الاداء الابتكاري ، الاداء الفعال ، مراجعة النتائج على الخطة العامة للعمل ، تنظيم المجموعة واعطاء كل فرد فيها جزءا من العمل ، انتقاد اعمال الآخرين .

— وأما في مواقف المناقشة فقد تفوق القادة فيما يلي :

تقديم قرارات في صورة اقتراحات — فتح باب المناقشة — تقديم اقتراحات جديدة — تقديم اقتراحات تنهى المناقشة — تقديم اقتراحات تغير سير واتجاه المناقشة .

نعود مرة أخرى الى الخصائص الشخصية الستة التي تفوق فيها القادة على غيرهم فقد ظهرت هذه الخصائص الستة من تسعة متغيرات استخدمت في البداية وبعد ذلك اجريت عملية احصائية يمكن تلخيصها فيما يلي :

بعد تطبيق الاختبار الاحصائي للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات وجدنا ان هذه المتغيرات الستة هي التي تميز بين القادة وغيرهم .

وعلى ذلك فقد أخذنا هذه المتغيرات الستة في المرحلة الثانية للكشف الاحصائي ، وقورن القادة بزملائهم الذين حصلوا على نفس الدرجات في خاصة معينة بالنسبة للخصائص الخمسة الأخرى .

والهدف من هذه العملية هو الحصول على العوامل الشخصية او الموقفية المتفاعلة reactant factors وعلى العوامل المساء catalytic factors التي تدخل في التفاعل النهائي لانتاج عينة من السلوك الزعامي . فالزعامة ليست خاصة بشخصية بمعنى ان شخصية ذات تركيب معين يمكن ان تنولى منصب الزعامة دائما وبدون تمييز ، وليست الزعامة خاصة بموقفية سلوكية بمعنى ان اى شخص اذا أظهر نوعا من السلوك المعين في الموقف المعين يمكنه ان يكون زعيما ، ولكن الزعامة هي ظاهرة تفاعل بين العناصر الموقفية والعناصر الشخصية .

والسلوك الناتج عن هذا التفاعل يمكن ان يسمى سلوكا زعاميا اذا اتخذ لونا معيننا جعلنا نصفه هذا الوصف .

ومن هذه العملية الإحصائية الثانية حصلنا على النتائج التالية :

١ — عند تثبيت درجة الذكاء ( اى مقارنة القادة بغيرهم ممن حصلوا على نفس درجة الذكاء بالنسبة للعوامل الخمسة الأخرى ) نجد ان هذه العوامل الخمسة ما زالت واضحة احصائيا في التفريق بين القادة وغيرهم .



- ٢ - عند تثبيت درجة القدرة على التعاون مع الآخرين نجد أن القدرة على تحمل المسؤولية والقدرة التكنيكية هما الخاصتان الواضحتان احصائيا في التفريق بين الزعماء وغيرهم ولكن يختفى اثر الثلاث خواص الاخرى .
- ٣ - عند تثبيت القدرة الاجتماعية تظهر القدرة على التعاون والقدرة التكنيكية والقدرة على تحمل المسؤولية وتختفى خاصتان اخرى .
- ٤ - عند تثبيت القدرة التكنيكية تظهر الخواص الاربع الاخرى ويختفى الذكاء .
- ٥ - عند تثبيت القدرة على التحبب الى الآخرين تظهر الخواص الاربع الاخرى ويختفى الذكاء .
- ٦ - عند تثبيت القدرة على تحمل المسؤولية اختفت جميع الخواص الاخرى وظهرت القدرة التكنيكية والقدرة على التحبب الى الآخرين .

ونستنتج مما سبق ان :

- ( ا ) القدرة على تحمل المسؤولية ، والقدرة على التعاون مع الآخرين ، والقدرة التكنيكية هي أكثر العناصر قابلية للتفاعل مع مكونات الموقف العملي لانتاج عينة من السلوك الزعامي .
- ( ب ) القدرة الاجتماعية ، والقدرة على التحبب الى الآخرين تأتي في المكان الثاني او بمعنى آخر اقل فاعلية من الثلاث قدرات السابقة .
- ( ج ) يعتبر الذكاء عاملا مساعدا لاتمام التفاعل الناجح في الموقف الزعامي اذ انه عند تثبيت الذكاء ظهرت العوامل الاخرى وفي حالة تثبيت اى من هذه العوامل يختفى الذكاء .

هذا بخصوص الظاهرة الاجتماعية الاولى وهي الزعامة ، واما عن الصداقة وهي الظاهرة الاجتماعية الثانية فيمكن ان تتضح اذا امكن فهم اصولها التاريخية فمنذ عام ١٨٨٧ بدأ بونسر وستريت بحوثهما عن أسباب اختيار الرفاق والاصدقاء ، ثم تلى ذلك بحوث عديدة بدأت ببداية هذا القرن وحتى سنة ١٩٦٠ اتفقت معظم هذه البحوث على أن تشابه عوامل الشخصية اساس لعملية الاختيار الاجتماعي او اختيار الصدقاء والرفاق . واستخدمت هذه البحوث طريقة واحدة وهي طريقة معامل الارتباط وكانت نتائجها متشابهة ايضا .

ولكن في سنة ١٩٥٨ نشر هوفمان بحثا يلفت النظر اذ انه وضع في نهايته علامة استفهام ولم يستطع الاجابة على الاسئلة التي اثارها . ومما يلفت النظر ايضا انه في ١٩٦١ نشر بحثان في مجلة علمية واحدة يستخدمان نفس المقاييس الشخصية ونفس الطريقة وهي طريقة تحليل التباين ووصلا الى نفس النتائج الرقمية تقريبا ولكن كل كاتب فسر نتائج بطريقة تختلف عن الآخر . وهذا لا يلفت النظر فقط ولكنه يثير الشك ايضا في صحة فرض التشابه كأساس لعملية الاختيار الاجتماعي .

وفي هذا الجزء من هذا البحث اعطى لنفس العينة السابقة وهي مكونة

من ٤٠٠ فتى وفتاة اختبار سوسيومترى يسأل فيه كل فرد أن يعين من يختارهم للمواقف السوسيومترية الآتية : رفيق الرحلة - اخلص الاصدقاء زمينل في الورشة - شخص لم يحس نحوه بحقد أو غيره - شخص يحبه كأحسن صديق أو رفيق .

بعد ذلك صممت مصفوفة اجتماعية جديدة اخذ في الاعتبار عند تصميمها ترتيب افراد العينة والموضع النسبى لكل منهم على مقاييس الذكاء - وحب السيطرة - والثبات الانفعالى - والقدرة الاجتماعية - والقدرة على التحبب للآخرين .

ثم عولجت هذه المصفوفة الاجتماعية معاملة احصائية خاصة للكشف عن دلالة الفرق بين التوزيع المشاهد للاختبارات الاجتماعية وبين التوزيع المتوقع على أساس الفرض الصفري للاحتتمالات المتساوية .

واسفرت هذه المعالجة عن :

١ - الذكاء : التشابه يؤدي الى اتمام عملية الاختيار الاجتماعى فمما لاشك فيه ان الذكاء اساس فى تفهم الشخص للآخرين ومقاربة مستوى التفاعل الاجتماعى .

٢ - السيطرة : التشابه لا يؤدي الى صداقة فى حالة ذوى الميل الواضح للسيطرة ولكنه يؤدي الى صداقة فى الاشخاص الاقل ميلا لهذه النزعة .

وهذا معقول حيث ان الشخصية المتسلطة تكره التعامل مع شخصية متسلطة أخرى ، ولكنها تستسبع التعامل مع شخصيته خاضعة . وهذه الأخيرة اى الشخصية الخاضعة تفضل التعامل مع شخصية مماثلة على أن تتعامل مع شخصية متسلطة .

٣ - الثبات الانفعالى : الاشخاص ذوو الثبات الانفعالى الواضح يختارهم اقلية افراد العينة .

٤ - القدرة الاجتماعية : اصحاب هذه القدرة يختارهم اقلية افراد العينة .

٥ - القدرة على التحبب للآخرين : ذوو القدرة الواضحة فى هذه الناحية يختارهم بطبيعة الحال اقلية افراد العينة .

وعلى هذا فقد وجدنا ان فرض التشابه فرض قاصر فى تفسير عملية الاختيار الاجتماعى وامكن اقتراح فرض الاكتفاء الشخصى الاجتماعى كأساس فى تفسير هذه الظاهرة الاجتماعية .



# المتفوقون في الثانوية العامة

أحمد محمد علي التركي

بالسكرتارية الفنية للتخطيط بوزارة التربية

بدأ مشروع رعاية المتفوقين في محافظة القاهرة في العام الدراسي ١٩٦١/٦٠ حيث أنشأت منطقة شمال القاهرة التعليمية فصلين للمتفوقين بها أحدهما بمدرسة شبرا الثانوية للبنات والثاني بمدرسة التوفيقية للبنين ، وقد سارت التجربة بنجاح مما دعا الهيئة المشرفة على المشروع الى التقدم للسيد محافظ القاهرة بمذكرة تطلب تعميم التجربة في مناطق القاهرة التعليمية الاربعة ، وتتلخص هذه التجربة فيما يلي : انشاء فصول للتلاميذ الذين يبرز تفوقهم في الشهادة الاعدادية وذلك بتجميعهم في شعبة واحدة أو اثنتين ، واحاطتهم بكافة أنواع الرعاية الصحية والاجتماعية والعلمية ومتابعة رعايتهم في المراحل التالية ، وفي نوفمبر ١٩٦١ صدر قرار محافظة القاهرة رقم ٤٧٢ بإنشاء فصول لرعاية المتفوقين من أبناء محافظة القاهرة بالتعليم الثانوي وتشكيل لجنة عامة للإشراف على تنفيذ المشروع .

وعند صدور قرار المحافظة تم اختيار الطلاب المتفوقين من بين الحاصلين على حد أدنى للمجموع الكلي يعادل ٧٥ ٪ على الأقل من مجموع درجات الشهادة الاعدادية في امتحان ١٩٦١ وتم تكوين ٩ فصول في المناطق الاربعة .

وفي هذا العام تقدم طلاب هذه الفصول الى الشهادة الثانوية العامة ولهذا كان من المحتم معرفة نتيجة هؤلاء الطلاب ومدى محافظتهم على تفوقهم في الثانوية العامة ولهذا كلفتني اللجنة المركزية لرعاية المتفوقين والتي أشرف بعضويتها بعمل بحث عن موقف طلاب فصول المتفوقين بمحافظة القاهرة في الثانوية العامة ، وفيما يلي ملخص لهذا البحث :

## أهداف البحث :

يقوم مشروع رعاية المتفوقين على أساس تجميع المتفوقين وتقديم الرعاية العلمية والاجتماعية لهم .

وبين هذا البحث مدى استمرار تفوق هؤلاء الطلاب بـ كما يقاس بنتائج امتحان الشهادة الثانوية العامة ، خاصة أن هذا الامتحان له أثره الكبير على مستقبل الطلاب من حيث توجيههم الى الكليات والبعاد في الدراسات العليا .

## الطلاب موضوع البحث :

قد أجرى البحث على طلاب النصف الثالث يقضون المتفوقين بمدارس :  
التوفيقية الثانوية ، اسماعيل القباني ، مصر الجديدة ، الخديوية ، مصر  
القديمة الثانوية بنات .

وبلغ افراد عينة البحث ٣٥ طالبا وطالبة .

وقد تناول الباحث الموضوع من ناحيتين :

أولا : دراسة نسبة النجاح في كل فصل من فصول المتفوقين .

ثانيا : دراسة مدى تفوق هؤلاء الطلاب في امتحان الثانوية العامة مرة  
على أساس النسب المئوية لمجموع الدرجات التي حصل عليها كل منهم  
— ومرة أخرى على أساس مقارنتهم بالمستويات المختلفة لجميع الطلاب  
الناجحين في الثانوية العامة هذا العام ٦٣ / ٦٤ — وفيما يلي ما وصل اليه  
الباحث :

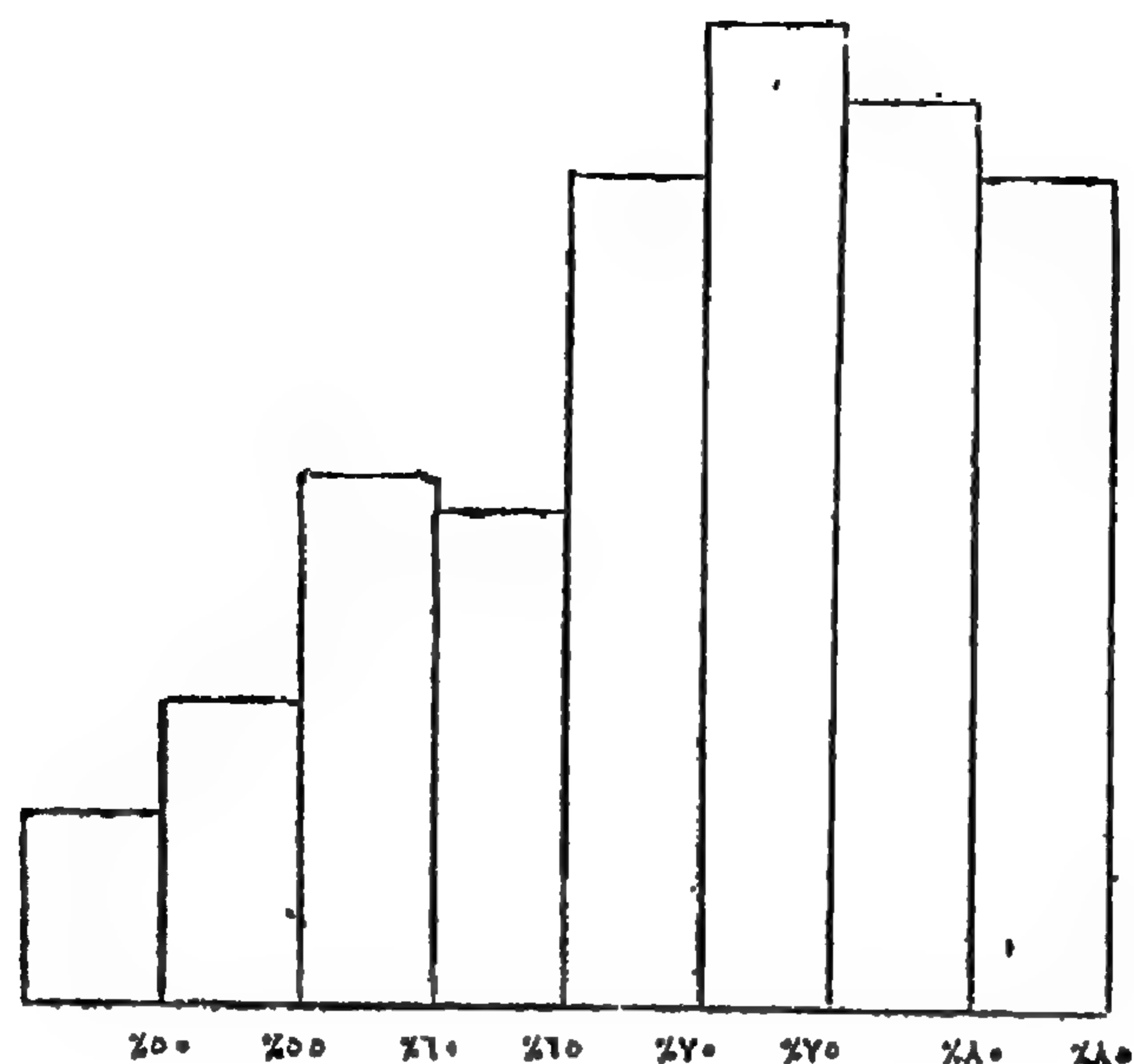
أولا : نسبة النجاح :

جدول يبين توزيع الطلاب الذين أجرى عليهم البحث  
ونسبة النجاح في كل منها

الدراسة	عدد الطالبة	ناجحين	راسبين	نسبة النجاح
فصل مدرسة التوفيقية	٣٤	٣٤	٠	١٠٠ %
» » مصر القديمة بنات	٢٤	٢٣	١	٩٥,٨ %
» » الخديوية	٢٤	٢٤	٠	١٠٠ %
» » مصر الجديدة	٣١	٣١	٠	١٠٠ %
» » اسماعيل القباني	٢٢	٢٢	٠	١٠٠ %
المجموع	١٣٥	١٣٤	١	٩٩,٣ %

ويلاحظ ان نسبة النجاح في جميع المدارس بلغت ١٠٠ % فيما عدا  
مدرسة مصر القديمة الثانوية للبنات — حيث رسبت إحدى الطالبات في  
اللغة العربية والكيمياء وهي تعيد السنة بنفس المدرسة — الا انه بالبحث  
اتضح أن هذه الطالبة تمر بأحوال اجتماعية وصحية كان لها أكبر الأثر في  
تلك النتيجة ، فوالدها متوف وتعملها أمها وليس لها مورد رزق الا ما تقوم  
به هذه الأم من أعمال ، وقد مرضت الأم في العام الماضي نتيجة للارهاق  
وسوء التغذية : كما أن حالة الطالبة الصحية قد ساءت ، وقبل الامتحان  
اضطرت لاجراء عملية جراحية — وهكذا تبين من هذه الحالة ان الوضع





الاجتماعى والحالة الاقتصادية للأسرة لها أكبر الأثر على استمرار تفوق الطلاب كما تبين منها أهمية الرعاية الاجتماعية والصحية للطلاب المتفوقين .

### والنتيجة :

ان طلبة فصول المتفوقين يجتازون امتحان الثانوية العامة بنجاح ما لم يحل دون ذلك عوامل اجتماعية او اقتصادية او صحية او غير ذلك من العوامل التى تؤثر على مستوى الطلاب فى الامتحانات ، والتى يمكن علاجها عن طريق الدراسة وتقديم الرعاية المناسبة .

ومن هذا الجدول نتبين أن تلاميذ فصول المتفوقين يميلون الى التفوق كمجموعة فمنهم ثلاثة جاء ترتيبهم ضمن الثلاثة الاوائل ومنهم ٢٢ طالبا أى بنسبة ١٦.٥ ٪ من مجموع الطلاب الناجحين حصل على حد الامتياز فى امتحان الشهادة الثانوية العامة ( ٨٠ ٪ ) كما نلاحظ ان ٧٢ طالبا أى بنسبة ٥٣.٧ ٪ حصلوا على مجموع ٧٠ ٪ فأكثر وهو مجموع يؤهل صاحبه للدخول فى كلية من كليات الجامعة هذا بينما لم يحصل على اقل من ٥٠ ٪ سوى ٥ طلاب أى بنسبة ٣.٧ ٪ من مجموع طلاب فصول المتفوقين الناجحين ، وهذا يدل على ان نتيجة هذه الفصول فى الثانوية العامة كانت مبشرة بالخير .

**ثانياً : مقارنة طلبة فصول المتفوقين بالنتيجة العامة للشهادة الثانوية العامة :**

واذا بحثنا عن موقع طلبة فصول المتفوقين موضوع البحث بالنسبة لمجموع الطلاب الناجحين في الثانوية العامة القسم العلمي ٦٤/٦٣ وعددهم ٣٣٧٤٤ فاننا نلاحظ الآتي :

إذا قسمنا هؤلاء الطلاب الى اقسام حسب ترتيبهم في امتحان الشهادة الثانوية بحيث تمثل هذه الاقسام العشرة مستويات متدرجة للطلبة في تلك الامتحان ويحيث يكون الاعشارى العاشر ( القسم العاشر ) يمثل اعلى هذه المستويات واكثرها امتيازاً والاعشار الاول يمثل اقل هذه المستويات واقلها امتيازاً ثم بحثنا عن موقع طلبة المتفوقين في كل من هذه المستويات نصل الى النتيجة الآتية :

### جدول رقم ٣

جدول يبين توزيع طلبة فصول المتفوقين على المستويات المختلفة (الاعشاريات) في امتحان الشهادة الثانوية العامة

ملاحظات	الاعشاريات	عدد طلبة فصول المتفوقين في كل اعشارى	نسبتهم الى مجموع الناجحين
	الاعشار العاشر	٨٣	٦١٫٩ ٪
	» التاسع	١٥	١١٫٣ ٪
	» الثامن	٩	٦٫٧ ٪
	» السابع	٦	٤٫٥ ٪
	» السادس	٧	٥٫٣ ٪
	» الخامس	٦	٤٫٥ ٪
	» الرابع	٢	١٫٥ ٪
	» الثالث	٢	١٫٥ ٪
	» الثاني	٠	
	» الاول	٣	٢٫٣ ٪
حاصل على اقل من ٥ ٪			
	المجموع	١٣٤	١٠٠ ٪

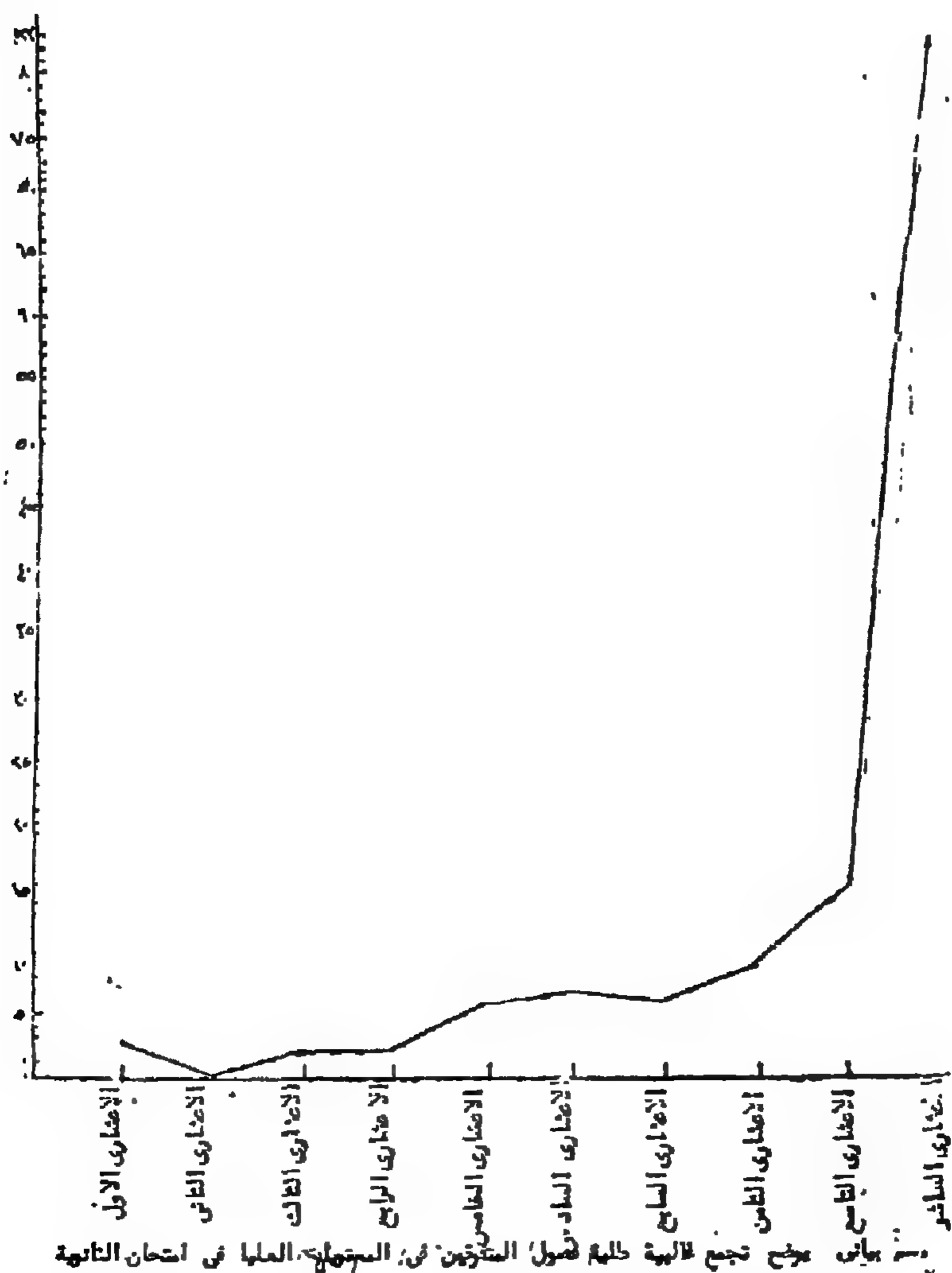
ومعنى هذا أن ٦١٫٩ ٪ من طلبة فصول المتفوقين يقعون في المستوى الاعشارى الممتاز لمجموع الطلبة الناجحين في الثانوية العامة وبينما يتجمع معظم طلبة فصول المتفوقين في هذا المستوى الممتاز نجد أن هناك نسبة بسيطة تقع في المستويات الدنيا (كما يتضح من الجدول) ومن هذا نستنتج



ان طلبة فصول المتفوقين كمجموعة يميلون الى التفوق في امتحان الثانوية العامة .

واذا بحثنا بالتفصيل في مستويات طلبة فصول المتفوقين الذين يقعون في المستوى العاشر الممتاز وقسمنا جميع الطلبة الواقعين في امتحان الثانوية العامة ضمن هذا المستوى مرة أخرى الى عشرة مستويات متدرجة لتبين التمايز والتباين ضمن هذه المجموعة الممتازة .

وتكون كل مجموعة من هذه المجموعات الصغيرة تمثل ١/١٠٠ من الطلاب الناجحين في امتحان الثانوية العامة ويسمى كل قسم من هذه الاقسام مئين - ويمثل المئين المائة أكثر هذه المئينات امتيازاً كما يمثل الواحد والتسعين أقل هذه المستويات امتيازاً .



وفيما يلي جدول يبين عدد الطلبة فصول المتفوقين في كل المئينات العشرة الممتازة ( من المئين ٩١ الى المئين المائة )

المئين	عدد فصول المتفوقين الطلبة	نسبة طلبة فصول هؤلاء الطلبة المتفوقين الى مجموع	ملاحظات
المئين ١٠٠	٢٤	١٧ر٩٪	
» ٩٩	١٤	١٠ر٥٪	
» ٩٨	١٣	٩ر٦٪	
» ٩٧	٧	٥ر٣٪	
» ٩٦	٥	٣ر٨٪	
» ٩٥	٤	٣٪	
» ٩٤	٦	٤ر٥٪	
» ٩٣	٦	٤ر٥٪	
» ٩٢	٢	١ر٥٪	
» ٩١	٢		
المجموع	٨٣		

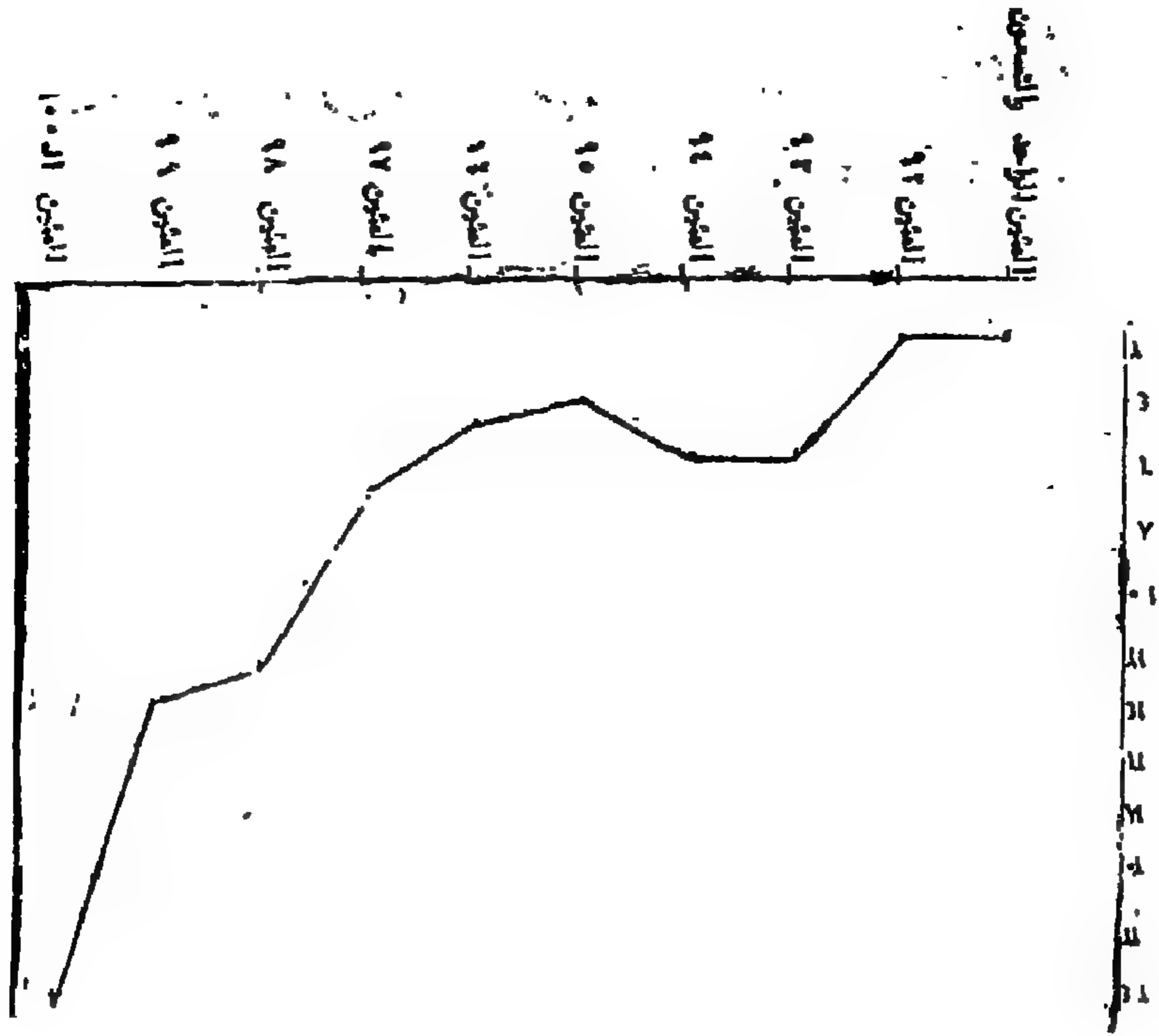
ومعنى هذا ان طلبة فصل المتفوقين الذين يقعون ضمن الجزء العشري الممتاز من طلبة الثانوية العامة يتركز مرة أخرى في أعلى ذلك الجزء فيقع ٢٤ طالبا منهم في المئين الأكثر امتيازاً .

وهكذا نتبين بوضوح النتيجة المستخلصة من هذا البحث وهي أن طلبة فصول المتفوقين يفوقوا كمجموعة في امتحان الثانوية العامة لعام ١٩٦٤/٦٣ .

أما النسب الصغيرة التي تخلفت عن هذا التفوق فربما يكون مرد ذلك الى أحوال الأسرة الاجتماعية والاقتصادية أو حالة الطالب الصحية مما يجب أن يكون موضع دراسة .

وعلى الرغم من اننا لم نخرج بنتيجة حاسمة عن أثر تجميع الطلبة في فصول المتفوقين ذلك ان تفوق طلبة فصول المتفوقين في امتحان الشهادة الثانوية العامة الذي يؤكد هذا البحث قد يكون نتيجة لعوامل متعددة منها نظام تجميع هؤلاء التلاميذ ، وقد لا يكون لهذا النظام أثر في ذلك التفوق ، فالأمر يحتاج الى أبحاث أخرى يقوم الباحث حالياً بأعداد بحث على نطاق واسع يتعلق بهذا الشأن .





الا أننا نستطيع ان نذهب الى أن هذه النتائج تدل على ضرورة متابعة  
تجربة تجميع المتفوقين في فصول مستقلة ثم تتبع هؤلاء الطلبة لمعرفة  
العوامل التي تؤثر في مستوى تحصيلهم حتى يمكن تقديم افضل رعاية  
علمية واجتماعية واقتصادية وصحية لهؤلاء الطلبة بما يضمن حسن  
اعدادهم بما يعود على الوطن بالفائدة ، والامر الذي لا جدال فيه  
هو أن تقديم مثل هذه الرعاية انما تؤدي الى نتائج حسنة فيما يتعلق  
بمستوى الطلبة العلمى وحالتهم النفسية واستقرارهم الاجتماعى مما  
يهيىء لهم جوا من العمل تزدهر فيه قدراتهم وتنمو فيه مواهبهم .

\* \* \*

# اشتغال المرأة العربية بالمهن التعليمية

للاستاذ نجيب يوسف بدوي  
رئيس قسم التربية بإدارة اليونسكو  
وزارة التعليم العالي

تبدل البلاد العربية جهودا كبيرة للتوسع في نشر التعليم ، وتعمل على النهوض بمختلف مراحله ومستوياته . وعلى الرغم من التقدم الملموس الذي احرزته غالبية البلاد العربية في سبيل نشر التعليم والنهوض به ، لا يزال تعليم البنات فيها أقل انتشارا من تعليم البنين ، ولا تتكافأ فرص التعليم المدرسي المتاحة للبنات مع فرص تعليم البنين . وإذا كان تعليم البنات في معظم أنحاء العالم أقل انتشارا من تعليم البنين ، فإن انخفاض نسبة المتعلقات من البنات والفتيات أكثر وضوحا في البلاد العربية التي تأخرت في الاعتراف للمرأة بحقوقها . ويعتبر عدم تكافؤ الفرص في التعليم للبنات والبنين على قدم المساواة نوعا من التمييز ، غير أنه تمييز غير مقصود لأن قوانين التعليم في البلاد العربية لا تحد من حق البنات في التمتع بالتعليم ، وإنما جاء هذا التمييز بغير قصد ، نتيجة عوامل اجتماعية واقتصادية وتاريخية .

ويتفاوت مدى انتشار تعليم البنات في مختلف البلاد العربية ، فنسبة المتعلقات في لبنان والكويت والجمهورية العربية المتحدة بصفة عامة أعلى منها في ليبيا والسعودية واليمن . كما أن نسبة المتعلقات تتناقص تدريجيا كلما ارتفعنا في السلم التعليمي . فنسبة البنات في التعليم الابتدائي الذي أصبح الزاميا واجباريا للجميع أعلى من نسبة الفتيات في التعليم الثانوي ، ونسبتهن في التعليم الثانوي أعلى منها في التعليم العالي . ومن المسلم به أن البنات يشكلن ما يقرب من نصف من هم في سن التعليم من البنين والبنات في البلاد العربية . وتفيد التقديرات الأخيرة ( عام ١٩٦٢ ) بأن عدد البنات اللواتي يتابعن الدراسة في المدارس الابتدائية يبلغ ٤٣ ٪ من مجموع التلاميذ والتلميذات في لبنان والكويت ، ونحو ٣٠ إلى ٤٠ ٪ من هذا المجموع في ستة بلاد عربية هي على الترتيب الجمهورية العربية المتحدة - الجزائر - الأردن - قطر - البحرين - تونس ، و ٢٠ ٪ إلى ٣٠ ٪ في ستة بلاد أخرى هي : سوريا - السودان - العراق - المغرب - اتحاد الجنوب العربي - ليبيا ، في حين أن هذا المعدل يقل عن ٢٠ ٪ في السعودية واليمن . أما فيما يتعلق بالتعليم الثانوي ، فإن نسبة الفتيات اللواتي يتابعن الدراسة فيه تقل عن ٢٥ ٪ من مجموع التلاميذ والتلميذات في تسعة من بين الاربعة عشر بلدا من البلاد العربية التي لدينا عنها احصاءات حديثة . أما في التعليم العالي ، فتقل نسبة الطالبات عن ذلك كثيرا في البلاد التي توجد فيها هذه المرحلة من التعليم .

وإذا كان تعليم البنات لم يبدأ في بعض البلاد العربية إلا منذ وقت قريب ، وإذا كان هذا التعليم قد احرز في السنوات الأخيرة تقدما ملحوظا

في بعضها الآخر ، فإن هذه الإحصاءات تدل بوضوح على أن نسبة القيد بمدارس البنات في جميع المستويات لا تتكافأ مع نسبة القيد بمدارس البنين ، وأن تعليم البنات لا يزال متخلفاً عن مسايرة النمو في تعليم البنين وأن الحاجة تدعو إلى التوسع في تعليم البنات في جميع المستويات في معظم البلاد العربية .



والتوسع في تعليم البنات يحتاج إلى توفير العمليات . وتعاين معظم البلاد العربية نقصاً شديداً في عدد المعلمات في مختلف مراحل التعليم . فنسبة المعلمات إلى جملة عدد المعلمين والمعلمات في التعليم الابتدائي في أحسن الحالات لا تزيد عن ٤٠ ٪ في كل من الجمهورية العربية المتحدة وسوريا ، وتتراوح بين ٣٠ ٪ و ٢٠ ٪ في لبنان والعراق والسودان ، ولا تتعدى ١٠ ٪ في كل من المغرب وتونس . وفي اليمن والسعودية وقطر نسبتهم ضئيلة لا تذكر . أما في التعليم الثانوي فنسبة المعلمات أقل من ذلك كثيراً ، فهي لا تزيد عن ٢٠ ٪ في كل من الجمهورية العربية المتحدة وسوريا ولبنان ، ولا تزيد عن ١٥ ٪ في السودان وتونس والعراق ، وتقل عن ذلك كثيراً في باقي البلاد العربية .

وهذا الوضع بالنسبة للمعلمات في البلاد العربية هو على العكس تماماً من الوضع السائد في كثير من البلاد الغربية والشرقية التي يكون المعلمات فيها الأغلبية في مهنة التعليم . فتدل إجابات ٦٠ دولة على استبيان نظمته اليونسكو في عام ١٩٦١ على أن نسبة المعلمات في التعليم الابتدائي تصل إلى أكثر من ٨٠ ٪ من المشتغلين بهذه المهنة في سبع دول منها : الولايات المتحدة الأمريكية واسكتلندا وكرانيا والبرازيل وبارجواي . وتزيد نسبتهم عن ٧٠ ٪ في سبع دول أخرى هي المملكة المتحدة ( إنجلترا وويلز وشمال أيرلنده ) وإيطاليا وكندا والمكسيك وكولمبيا وفنزويلا والفلبين وتزيد نسبتهم عن ٦٠ ٪ في ثمان دول هي : فرنسا وبولندا والسويد وفنلندا والمجر وأستراليا ونيوزيلندا وكوستاريكا . أما في التعليم الثانوي فنسبة المعلمات أقل منها في التعليم الابتدائي ، وإن كانت تزيد عن ٥٠ ٪ في تسع دول هي : الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا وإيطاليا وتشيكوسلوفاكيا وكرانيا وفنلندا والأرجنتين وبارجواي والفلبين . ويدل هذا الإحصاء بوضوح على أن مهنة التعليم في هذه الدول من المهن التي تسهم فيها المرأة بنصيب كبير بل أن عدد المعلمات في هذه الدول أخذ في الازدياد بدليل إقبال الفتيات على الالتحاق بمعاهد المعلمات . فقد دلت إجابات ٥٧ دولة على استبيان اليونسكو المشار إليه على أن نسبة الطالبات بمعاهد المعلمات إلى جملة عدد الطلبة والطالبات بهذه المعاهد أقل من ٥٠ ٪ في ٢٢ دولة ، وأكثر من ٥٠ ٪ في ٣٥ دولة من بينها عشر دول تزيد نسبة طالبات المعلمات فيها عن ٨٠ ٪ من هذه الدول : الأرجنتين والبرازيل وكندا وإيطاليا والسويد وبارجواي وفنزويلا والفلبين . وهذه الدلائل تزيد فيها نسبة المعلمات العاملات في التعليم الابتدائي عن ٧٠ ٪ من جملة المعلمين والمعلمات . ومعنى ذلك أن مهنة التعليم في هذه الدول - في حاضرها ومستقبلها - تجتذب الفتيات



والنساء ، وان الشباب والرجال في هذه الدول ينصرفون الى مزاولة اعمال اخرى غير مهنة التعليم . وهذا على عكس الحال في البلاد العربية التي تعاني نقصا شديدا في عدد المعلمات .

ولا يبدو لمشكلة النقص في عدد المعلمات في البلاد العربية حل في المستقبل القريب ، لان الصورة التي ترسمها الاحصاءات الخاصة بمعلمات المستقبل - وهن طالبات معاهد المعلمات - تشير الى ان نسبتهم لا زالت ضئيلة لا تفي باحتياجات التوسع المطلوب - تشير الى نسبتهم لا زالت ضئيلة طالبات معاهد المعلمات الى جملة عدد الطلبة والطالبات بالمعاهد التي في مستوى التعليم الثانوي في البلاد العربية عام ١٩٦٢ - مرتبة ترتيبا تنازليا على النحو الآتي : الكويت ٥٥ر٥ ٪ - الجمهورية العربية المتحدة ٥ر٢ ٪ - العراق ٣٨ر٨ ٪ - سوريا ٣٤ر٦ ٪ - السودان ٢٩ر٩ ٪ - ليبيا ٢٨ر٣ ٪ - الاردن ٢٤ر٥ ٪ - اتحاد الجنوب العربي ١٨ر٩ ٪ - تونس ١٦ ٪ . وهذه النسب لا بأس بها ، غير انها لا تعطي وحدها صورة صحيحة لان واقع الحال يدل على ان عدد الطالبات بمعاهد المعلمات يقدر بالعشرات او بضع مئات قليلة ، ولا يعد بالآلاف الا في الجمهورية العربية المتحدة ( ١٠٢٢٥ طالبة ) والعراق ( ٢٦٦٠ طالبة ) . وعدد طالبات معاهد المعلمات في الجمهورية العربية المتحدة وحدها يكاد يبلغ ضعف عدد طالبات المعلمات في الدول العربية الاخرى مجتمعة بما فيها العراق ، اذ يبلغ عددهن فيها جميعها ٥٤٨٩ طالبة . ولذلك لا تدخر الجمهورية العربية المتحدة وسعا في تلبية حاجة البلاد العربية من المعلمين والمعلمات في مختلف مراحل التعليم .

وتعتبر قلة المعلمات من اهم الصعوبات التي تعترض التوسع في تعليم البنات في البلاد العربية . وقد تبينت هذه الحقيقة كافة المؤتمرات الاقليمية التي نظمتها اليونسكو والخاصة بالتربية والتعليم في البلاد العربية وبعض المؤتمرات الدولية التي اشتركت فيها الجمهورية ، ونهت اليها في قراراتها وتوصياتها . فمنذ عام ١٩٥٤ اصدر مؤتمر التعليم الالزامي في الدول العربية الذي انعقد في القاهرة عدة توصيات تدعو الى الاهتمام بتوفير العدد اللازم من المعلمات ، نذكر منها : « الحصول على العدد الكافي من المدرسين المؤهلين للقيام بالتعليم الالزامي في كل دولة عربية ، يجب ان ترسم خطة شاملة لحفز الشباب والشابات على الدخول الى هذه المهنة كذلك يجب العمل على احتذاب الفتيات الى مهنة التعليم . وقد تكون هناك عقبات تحول دون احتذاب العدد الكافي منهم للدخول الخدمة في الوقت الحاضر ، وهذه العقبات يجب دراستها واتخاذ خطوات للتغلب عليها » . « وينبغي العمل على الاكثار من تخريج معلمات المرحلة الاولى حتى يمكن بالتدريج قصر التعليم في السنوات الاولى من التعليم الابتدائي على النساء » .

واشار التقرير المبدئي عن الاحتياجات التربوية في البلاد العربية الذي ضم ممثلين وزارات التربية والتعليم للدول العربية الذي انعقد في تونس في فبراير عام ١٩٦٠ الى ان كثيرا من وزارات التربية والتعليم في البلاد

وأصدر اجتماع الخبراء في تعليم البنات في البلاد العربية الذي انعقد في تلمسان بالجزائر في أبريل ١٩٦٤ عدة توصيات تدعو البلاد العربية إلى اعداد المعلمات المدربات للعمل في مختلف مراحل التعليم ، تذكر منها :

١ - ضرورة التوسع في انشاء دور المعلمات في البلاد العربية وفق تخطيط مبنى على أسس علمية ، ولتشجيع الطالبات على الالتحاق بها تمنح لهن مكافآت مالية .

٢ - العمل على انشاء صفوف خاصة في المدارس الثانوية لتخريج معلمات مؤهلات تربويا في المناطق التي لا يتوفر فيها العدد الكافي من البنات لانشاء دور للمعلمات ، وعلى اقامة دورات تدريبية للمعلمات غير المؤهلات تربويا .

٣ - اوصى الخبراء بتقرير مبدأ منح المرأة الموظفة والعاملة اجازة بلاراتب لتربية أطفالها يسمح لها بعدها بالعودة الى عملها دون انتقاص من حقوقها الوظيفية ، وبأن تمنحها كذلك حق العمل نصف الوقت على ان تتقاضى نصف الراتب اذا حالت ظروفها العائلية دون استمرارها الكامل في العمل .

٤ - حرصا على توفير اسباب الاستقرار للمشتغلين بالتعليم اوصى الخبراء الدول العربية بالعمل ما أمكن على الجمع بين الزوجين الموظفين في مدينة واحدة ، وبالعامل على انشاء دور الحضانة وخاصة في المناطق التي تكثر فيها الامهات الموظفات والعاملات وذلك لتمكن من القيام بواجبها وحفظا لسلامة تربية الاطفال .

وفي جميع هذه المؤتمرات كانت مشكلة النقص في عدد المعلمات تناقش كمشكلة فرعية على هامش الموضوعات الاصلية التي انعقدت هذه المؤتمرات من اجلها ، فنوقشت ضمن : التعليم الالزامي في البلاد العربية - الاحتياجات التربوية للبلاد العربية - التعليم الثانوي في البلاد العربية - النقص في معلمى المرحلة الابتدائية - تعليم البنات في البلاد العربية . ولم تدرس مشكلة المعلمات في البلاد العربية كموضوع قائم بذاته . وكانت هذه الحقيقة من أهم الاسباب التي اغرتنى بالكتابة في هذا الموضوع . وعندما توفرت في أوراق العمل التي اعدتها منظمة اليونسكو لهذه المؤتمرات ، احصاءات حديثة عن تعليم البنات ، والمعلمات ، وطالبات معاهد المعلمات في البلاد العربية وفي العالم ، أصبحت الكتابة في هذا الموضوع ممكنة . ولقد تتبعنا القرارات والتوصيات التي أصدرتها هذه المؤتمرات ، واوردت ما يتعلق منها بموضوعنا فيما سبق ، ومع ذلك فلم اجد انها - مع أهميتها - قد أوفت موضوعنا حقه ، وذلك لان احتياجات البلاد العربية من المعلمات لم تكن موضوع البحث في هذه المؤتمرات ، ولان مشكلة النقص في عدد المعلمات في البلاد العربية لها سمات خاصة تميزها ، وهي سمات مشتركة ومتشابهة في كافة البلاد العربية ، نظرا لتشابه العوامل الاجتماعية والاعتبارات الخاصة بالتقاليد . وهذه الاحتياجات وتلك السمات - التي

نجمها فيما بقى من هذا المقال - هي التى تبين لنا المشكلة فى ابعادها الحقيقية .

١ - تحتاج كافة البلاد العربية الى توفير اعداد كبيرة من المعلمات المؤهلات فى مختلف مراحل التعليم ، الى المدى الذى ترتفع فيه تدريجيا نسبة المعلمات الى جملة عدد المعلمين والمعلمات من ٢٠ ٪ و ٣٠ ٪ و ٤٠ ٪ فى التعليم الابتدائى الى ٦٠ ٪ و ٧٠ ٪ أو اكثر ، اسوة بكثير من الدول الغربية والشرقية . ومن ٢٥ ٪ فى التعليم الثانوى الى ٥٠ ٪ وهذا يقتضى التوسع فى انشاء معاهد المعلمات ، والعمل على زيادة نسبة طالبات معاهد المعلمات الى أكثر من ٥٠ ٪ من جملة عدد الطلبة والطالبات بهذه المعاهد بل ان الحاجة تدعو الى رفع نسبتهم تدريجيا الى ٦٠ ٪ و ٧٠ ٪ أو اكثر فى المعاهد التى تعد معلمات المرحلة الابتدائية .

٢ - وحاجة البلاد العربية الى معلمات ، حاجة مستمرة ومتصلة وآخذة فى الازدياد وذلك لان تقاليدنا تحبذ تأنيث هيئات التدريس بمدارس البنات ، وتفضل المعلمات على المعلمين فى مدارس البنات ، وفى اولى مراحل التعليم ، باعتبار ان المعلمات أقدر على العناية بالاطفال الصغار ورعايتهم وتفهم حاجاتهم من المعلمين . وهن الغالبية فعلا فى دور الحضانة ورياض الاطفال . كما تفضل المعلمات على المعلمين فى المدارس الابتدائية المشتركة . وفى جميع هذه المراحل يستحب العمل على احلال المعلمات تدريجيا محل المعلمين .

٣ - تخصص البلاد العربية معاهد لاعداد المعلمين واخرى لاعداد المعلمات ، وتكره الجمع بين الشبان والفتيات فى معهد واحد . حقا ان معاهد اعداد معلمى المرحلة الابتدائية فى معظم دول العالم منفصلة عن معاهد اعداد المعلمات لهذه المرحلة ، وذلك لان اعداد الطلبة والطالبات فى هذه المعاهد يبدأ فى سن مبكرة . اما معاهد اعداد معلمى المدارس الثانوية فهى فى معظم دول العالم معاهد مشتركة يتدرب فيها الطلاب والطالبات - الاكبر سنا والاكثر نضجا - جنبا الى جنب . والمعاهد المشتركة تحقق وفرا فى التكاليف والانشاءات وفى اعداد هيئات التدريس بها . اما انشاء معاهد للمعلمين واخرى للمعلمات فيزيد الاعباء والتكاليف .

ويجب ان يكون عدد معاهد المعلمات مساويا لعدد معاهد المعلمين فى كل بلد عربى ، واذا اردنا أن يكون عدد مدارس البنات مساويا لعدد مدارس البنين ، وعدد المعلمات مساويا لعدد المعلمين ، باعتبار ان المرأة تمثل نصف المجتمع . اما اذا اخذنا فى تأنيث هيئات التدريس بالمدارس الابتدائية ، و اردنا قصر التعليم فى الصفوف الاولى بالمدارس الابتدائية على النساء ، فيجب ان يكون عدد معاهد المعلمات ضعف عدد معاهد المعلمين على الاقل . ومضاعفة عدد معاهد معلمات المرحلة الابتدائية على هذا النحو يعتبر مجرد هدف قريب قد لا يقبى باحتياجات البلاد العربية من المعلمات لتحقيق هذا الغرض .

٤ - ترجع قلة المعلمات فى كثير من البلاد العربية الى قلة عدد البنات



في المدارس اللائي يمكن أن تختار منهن طالبات المعلمات والمعلمات فيما بعد وترجع قلة البنات المتعلمات الى أسباب كثيرة منها :

( ١ ) نظرة المجتمع الى تعليم الرجل على انه اهم من تعليم المرأة ، وتفضيل بعض الآباء تعليم الابناء الذكور على تعليم البنات . « وقد يرفض الآباء ان يسمحوا لبناتهم بالالتحاق بالمدارس لان ذلك سوف يقتضى ظهورهن سافرات ، او لان الآباء يخشون ان تتعرض بناتهم لمؤثرات ضارة » .

( ب ) الزواج المبكر يؤدي الى عدم مواصلة كثير من البنات لتعليمهن .

( ج ) ان تقاليدنا لا تسمح بالتعليم المشترك أو لتشجيعه الا في نطاق التعليم الابتدائي . ومعنى ذلك ان البلاد العربية تحتاج الى انشاء مدارس للبنات واخرى للبنين في مختلف مراحل التعليم ، وتحتاج الى معلمات بقدر حاجتها الى معلمين أو بأكثر من حاجتها الى معلمين . وفي كثير من البلاد العربية يتوقف انشاء مدارس جديدة للبنات على وجود معلمات ، لان قلة وجود معلمات مؤهلات قد يؤدي الى احجام كثير من الآباء عن ارسال بناتهم الى المدرسة . ومعنى ذلك ان قلة المعلمات تؤدي الى قلة البنات المتعلمات ، وقلة البنات المتعلمات تؤدي بدورها الى قلة المعلمات وهكذا في حلقة مفرغة يختلط فيها السبب بالنتيجة وتتصل فيها البداية بالنهاية .

٥ - بعض المعلمات يتركن المهنة بعد الزواج للتفرغ لشئون المنزل والعناية بالاطفال أو لان أزواجهن لا يوافقون على خروجهن الى العمل ، أو لعدم وجود ما يشجعهن على البقاء في المهنة . كذلك يترك بعض المعلمات مهنة التعليم متى سنحت لهن الفرصة للالتحاق بمهن أخرى .

لذلك ينبغي العمل على اجتذاب اعداد متزايدة من الفتيات الى مهنة التعليم ، وتحسين أوضاع المعلمات الاجتماعية والمادية ، وتشجيع المعلمات المتزوجات على البقاء في الخدمة بمنحهن تسهيلات خاصة ، والمساواة في المعاملة بين المعلمين والمعلمات متى تساوت مؤهلاتهم سواء في المرتبات أو في فرص الترقى وتولى المناصب ذات المسؤولية .

٦ - تقاليدنا تحملنا على الاهتمام بتحقيق الاكتفاء الذاتي من المعلمات في المحافظات والاقاليم حتى لا يغترين سواء قبل الزواج أو بعده ، وحتى لا نحتاج الى انشاء اقسام داخلية بالمدارس أو بيوت للطالبات أو للمعلمات ولذلك ينبغي ان يراعى تنسيق توزيع معاهد المعلمات على كافة المحافظات والاقاليم ، واستكمال انشاء المعاهد الجديدة في المحافظات التي تحتاجها .

وحيث انه تبين ان المناطق الريفية هي اكثر الجهات التي تفتقر الى معلمات ، مع شدة حاجة هذه المناطق الى جهود المعلمات في برامج مكافحة الأمية وخدمة البيئة وتنمية المجتمع . لذلك ينبغي منح المعلمات العاملات في المناطق الريفية والجهات النائية امتيازات اضافية .

العربية نوهت عن حاجتها الى معلمين مؤهلين في الرياضة والعلوم واللغات بالمدارس الثانوية ، كما أعربت عن رغبتها في توفير المعلمين المؤهلين تربوياً لمدارس التعليم الفني والمهني ، غير ان أكثر الحاجات الحاجة هي الحاجة الى معلمات مؤهلات ، وهي حاجة ليس من السهل توفيرها في الظروف الاجتماعية السائدة .

وأوصى الخبراء في التعليم الثانوي العام في البلاد العربية لدى اجتماعهم في تونس في اغسطس عام ١٩٦٢ بإنشاء عدد اكبر من المعاهد لاعداد المعلمين والمعلمات اللافي زمين للمدارس الثانوية ، حتى يمكن التوسع في هذا التعليم . كما أصدر التوصية التالية : « لما كانت الالة تمثل نصف المجتمع العربي وتتحمل القسط الاوفر من عبء تربية الاطفال ، فمن واجب البلاد العربية ان تفتح امامها فرص التعليم بالكامل حرصاً على تماسك المجتمع وتكاتفه وتضامن كافة افراده وتعاونهم في سلوك سبيل التقدم ، ولكن تتحمل اعباء المسؤوليات التربوية » .

وعندما ناقش المؤتمر الدولي السادس والعشرين للتعليم العام الذي انعقد في جنيف في يوليو عام ١٩٦٣ مشكلة النقص في معلمى المدرسة الابتدائية ، دلت اجابات ٨٣ دولة على الاستبيان الذي أعده مكتب التربية الدولي في هذا الشأن على ان ٧٥ ٪ من هذه الدول تشكو من النقص في عدد المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية ، ومن بين هذه الدول ثمانى دول عربية أجابت على هذا الاستبيان بما يفيد وجود هذا النقص ، وهذه الدول هي : الاردن ، لبنان ، المغرب ، المملكة العربية السعودية ، السودان سوريا ، تونس ، الجمهورية العربية المتحدة . ومن اهم اسباب هذا النقص :

- ١ - ازدياد عدد الاطفال الذين في سن التعليم ، نتيجة للزيادة الطبيعية في عدد السكان .
- ٢ - العمل على تحسين مستوى المعلمين ومساواتهم من حيث المركز ابنائهم .
- ٣ - قلة اقبال الشبان والفتيات على مهنة التعليم التى لا تقدر حق قدرها .

ون اهم توصيات المؤتمر في هذا الشأن :

- ١ - ضرورة دراسة اسباب النقص في عدد المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية ، وعدم الاقتصار على الاسباب التربوية البحتة للمشكلة بل تدرس جميع الاسباب الاخرى الاجتماعية والاقتصادية ، مع ربط المشكلة بحركة نمو السكان واتجاهاتها وباحتياجات التوسع في التعليم الالزامى .

- ٢ - العمل على تحسين مستوى المعلمين ومساواتهم من حيث المركز الاجتماعى والمرتبات بمن يعادلونهم في المؤهلات والمستويات الاخرى .

٧ - وحاجة بعض البلاد العربية الى معلمات حاجة ملحة وضرورة وعاجلة . وتعمل هذه البلاد على سد النقص في عدد المعلمات بطريقتين : اولاهما : استدعاء معلمات غير مؤهلات ، وهؤلاء ينبغي ان تعد لهن برامج تدريب لتحسين مستوى كفايتهن المهنية ، وان يعاملن بعد استكمال تدريبهن على قدم المساواة مع زميلاتهن اللائي اعددن اعدادا مهنيا منتظما من حيث المرتب وظروف العمل وفرص الترقى . . . والطريقة الثانية التي واجهت بها البلاد العربية هذا النقص هي استعارة المعلمات من الاقطار الشقيقة . وما من شك في ان التعاون بين البلاد العربية في اعارة المعلمين والمعلمات وندبهم في جميع مراحل التعليم امر يستحق كل التشجيع .

\* \* \*

هذه هي اهم عناصر مشكلة النقص في عدد المعلمات في البلاد العربية . وما ان نترجم احتياجات البلاد العربية من المعلمات على المدى البعيد الى ارقام ، حتى يتضح مدى ما يتطلبه حل هذه المشكلة من جهود . واذا كان توفير المعلمات في كثير من البلاد الغربية والشرقية مشكلة ، مع ان تعليم البنات فيها متقدم . . . والمعلمات فيها هن الغالبية في مهنة التعليم . . . والتعليم فيها تعليم مشترك في كثير من المراحل . . . ونسبة طالبات المعلمات في معاهدها عالية . . . ومع ان هذه الدول لا تشعر بالحاجة الى تانيث هيئات التدريس . . . ولا تعاني من وطأة التقاليد والافهام والمفاهيم الخاطئة التي تعاني منها . . . فكيف الحال اذن في البلاد العربية التي تحتاج الى معلمات للتوسع في تعليم البنات . . . ولتأنيث هيئات التدريس . . . وللتغلب على الصعوبات الخاصة بالتقاليد . . . ويكون التعليم غير مشترك ، وفي مدارس للبنات منفصلة عن مدارس البنين ، ولكل احتياجاتها من المعلمات والمعلمين . . . ولتعويض الفاقد او الضياع الناتج عن انقطاع بعض المعلمات عن العمل او تركهن الخدمة . . . كل هذا يعطينا فكرة عن طبيعة المشكلة وابعادها الحقيقية .

فاذا كنا جادين في التوسع في تعليم البنات في جميع مراحل التعليم ، فلا بد من الاحاطة بجميع جوانب المشكلة ، ورسم خطة بعيدة المدى لاعداد المعلمات ، ووضع اولويات . واعتقد ان اعداد المعلمات يجب ان يبدأ من قمة الهرم التعليمي أي من التعليم العالي او من كليات المعلمات ، حتى يشتغل بعض المتخرجات منها في اعداد طبقة تالية من المعلمات تقوم بالتدريس في مدارس المرحلة الابتدائية . وبذلك يمكن توفير المعلمات لجميع المستويات بطريقة فعالة ومستمرة .

واذا ما نظرنا الى مشكلة اعداد المعلمات من افق أرحب على ضوء التحول الاقتصادي والاجتماعي الذي يمر به الوطن العربي ، بدت لنا هذه المشكلة أساسا مشكلة توجيه لطاقة القوى العاملة وحسن استخدامها . فاذا كانت المرأة تستطيع ان تقوم بمهمة التعليم على أكمل وجه ، فليفسح لها الرجال المجال ، وليتجهوا الى ميادين أخرى للعمل والانتاج . فالوطن يحتاج الى تعبئة القوى العاملة وتحقيق أفضل استخدام لها في شتى قطاعات الحياة ومجالات العمل . والوطن يحتاج الى جهود الاجيال الصاعدة من الفتيات في ميادين العمل الذي تصلح له ، كما يحتاج الى سواعد الرجال في ميادين الزراعة والصناعة ومشروعات التنمية ، ولذلك اصبح اشتغال المرأة العربية بالمهن التعليمية ضرورة قومية .



# المدرسة الإعدادية الحديثة

( بين التخطيط والتطبيق )

للاستاذ محمد حلمى شاكر

مفتش التربية الفنية للثانوى بشمال القاهرة

## لمحة عن نشأتها والحاجة اليها :

✳ لقد نالت المدرسة الإعدادية قسطا كبيرا من تفكير المسئولين  
مربين ورجال أعمال - رغبة في تطويرها لمسايرة عصرنا « التكنولوجى »  
بعامة ، ونهضتنا الاقتصادية والسياسية والاجتماعية بخاصة ، حيث  
تعددت أنواعها فى الفترة الاخيرة فشملت الآتى :-

المدرسة الإعدادية العامة			
التي	»	»	الفنية للبنات
التي	»	»	الصناعية
التي	»	»	الزراعية
التي	»	»	التجارية
التي	»	»	العملية
التي	»	»	التجريبية

✳ ولما كانت المرحلة الإعدادية ( ١٢ - ١٥ سنة ) - من الوجهة  
النفسية - مرحلة تكشف للميول ، والاستعدادات ، وتنميتها ، وتوجيهها ،  
مما لا يجوز معه ان يزج بالمدرسة الإعدادية الى التخصص المهنى ، مهما  
ادخل على المنهج الدراسى من ألوان الحرف المختلفة . . فكان جليا ان يكون  
تعدد أنواع المدارس الإعدادية ، يتنافى وأهداف هذه المرحلة ، وفلسفتها ،  
التي دعت المسئولين الى تقويمها ، والنظر فى توحيدها فى مدرسة من نوع  
واحد ، يشتمل منهجه الجانبين :

الثقافى العلمى ، بجوار الجانب العلمى المناسب ، فى صورة شاملة  
خلاقة ، تتيح الفرصة لجميع التلاميذ من التدريب ، والتزود بالخبرات  
المنوعة التى تساعدهم على حسن التكيف اجتماعيا ، نتيجة ممارستهم  
لهذه الخبرات ، والافادة منها فى الحياة ، بحيث يتمكن المتقدمون من  
التلاميذ من مواصلة دراستهم الثانوية العامة أو الفنية ، كما تعين غيرهم  
من المتخلفين على العمل وكسب العيش ، مستعينين بما مارسوه من  
تأريبات عملية متنوعة .

\* لهذا ، قامت هيئة التخطيط العليا بزيارة بعض أنواع المدارس الاعدادية ( الفنية والعملية والتجريبية ) في ١٩٦٣/٢/٣ نتيجة لما دار من مناقشات خلال اجتماعيها اللذين عقدا في ١٩٦٣/١/٢٢ ، ٢٩ منه - كما اجتمعت في ١٩٦٣/٢/٥ واصدرت بشأن سياسة التعليم بالمرحلة الاعدادية بعض التوصيات كان أهمها :

- أن يكون طابع المرحلة الاعدادية مدرسة اعدادية موحدة ، تشتمل برامجها على قدر موحد من الثقافة والمواد العلمية الى جانب تخصيص نسبة من الخطة الدراسية ( ١٥ ٪ - ٢٠ ٪ ) للمجالات العملية التي تنوع وفقا لمختلف البيئات .

\* وهكذا نشأت المدرسة الاعدادية الحديثة في مستهل العام الدراسي ١٩٦٣/١٩٦٤ حيث قامت الوزارة من جانبها بعقد المؤتمرات لهيئة الاشراف والادارة ، كما زودت المدارس الاعدادية المحولة الى النوع الحديث ببعض الاعتمادات المالية لشراء الخامات والادوات التي تحتاجها دراسة المجالات العملية ، رغبة في تدعيم هذه المدرسة الحديثة التي جاءت وليدة حاجة المجتمع والتطور « التكنولوجيا » لعصرنا الحديث في ضوء تجاربنا البيئية ودراساتها الهادفة .

### خطة الدراسة بالمدرسة الحديثة :

\* وقد نص الملحق رقم ( ١ ) من القرار الوزاري رقم ٣٦ في ١٤ /٧/ ١٩٦٣ ان مجموع حصص خطة الدراسة هو ٣٩ حصة ، وبمقارنتها بخطة المدرسة الاعدادية العامة نجد ان خطة الاولى قد زيدت ثلاث حصص ، وهي القدر الذي اضيف الى الثلاث الأخريات التي كانت مقررة للأشغال والتربية الزراعية ( للبنين ) وللأشغال والتدبير ( للبنات ) ، فأصبحت ست حصص خصصت للمجالات العملية بكل صف .

\* أما بالنسبة لعدد الحصص والمقررات الخاصة بالمواد الثقافية للمدرسة الحديثه - فجميعا مطابقة لما ورد بخطة ومناهج المدرسه الاعدادية العامة دون تغيير .

### المجال - المقرر - الموضوع :-

\* قسمت المجالات العملية الى أربعة أقسام رئيسية هي :-

- الزراعي

- الأشغال العملية

- التجارى

- المنزلى

وقد أطلق على كل منها مجال ، بقصد الشمول نظرا لاحتوائه على عدة خطط أو برامج مشتقة منه اصطلاح على تسميتها بالمقررات .

✳ ولناخذ مثالا من هذه المجالات ، وليكن مجال الاشغال العملية ، نجده قد احتوى على خمسة عشر مقرا هي : -

المعادن - الكهرباء - التجارة والدهان - النسيج وطباعة المنسوجات - السجاد والكليم - الجلد والتجليد - النقش والزخرفة - الاشغال البيئية - التصوير الفوتوغرافي - الفخار والخزف - اللعب والعرائس - التسيق والديكور - صيانة واصلاح الادوات المنزلية - اشغال الكنفاه - الخرز والترتر .

✳ وقد احتوى كل مقرر على فرع أو اكثر سمي كل منها موضوعا ، وفي هذا أيضا فرصة أكبر امام المدرس ليختار مايناسب تلاميذه من حيث استعدادهم وظروف بيئتهم ، وتوفر الامكانيات - وعلى سبيل المثال فان مقرا كالنجارة والدهان يحوى الموضوعات التالية : -

- |                      |            |
|----------------------|------------|
| ١ - نجارة الأثاث     | ( ٨٠ حصة ) |
| ٢ - الطلاء والدهان   | ( ٣٠ حصة ) |
| ٣ - النجارة الزراعيه | ( ٣٠ حصة ) |
| ٤ - الحفر والتطعيم   | ( ٣٠ حصة ) |

✳ وجدير بالذكر ان هذا المثال الذى عرضته الآن بالنسبة لمجال الاشغال ، والذى يشير الى التعدد فى ألوان الممارسة العملية لا يقتصر على هذا المجال أو ذلك المقرر فحسب ، بل انه منطبق أيضا على باقى المجالات العملية الأخرى ، ومقرراتها ، وموضوعاتها ، اذ أن المفروض فى هذا التنوع الشامل - من الوجهة النفسية والتربوية - هو مقابلة تعدد ميول واستعدادات التلاميذ فى هذه السن لاتاحة الفرص التى تكشف عن مواهبهم ، وتسند حاجاتهم ، بما يتلاءم واختلاف ظروف البيئة وتوفر الامكانيات بشريا وماديا .

✳ ورغم ما بذل من جهد فى تخطيط هذه المجالات بالصورة الوافية المتعددة الهادفة ، فان المسئولين ليرحبون بما تستحدثه المدرسة من مقرر أو موضوع عملى جديد ترى فى دراسته ضرورة لمناسبته بيئيا ، أو لتوفر خاماته الخ . . بشرط اخطار الوزارة للاعتماد . . . وفى هذا الاتجاه تأكيد للمرونة التى ينبغى أن تتناول بها تدريس هذه المجالات دعما لأهداف المدرسة الحديثة وتحقيقا لرسالتها .



## كيفية تطبيق خطة المجالات العملية :

### (أ) أسس الاختيار :

✳ تختار المدرسة مجالين من الأربعة المقررة ، ثم تنتقى - من بين مقررات هذين المجالين - بعض المقررات المناسبة بما لا يزيد على خمسة ( أو أكثر إذا ما توفر للمدرسة تجهيزاتها الخاصة بها ) .

✳ يلى ذلك اختيار الموضوعات الملائمة لظروف البيئة ومستوى نضج التلاميذ وتوفر الامكانيات ، مع مراعاة عامل الزمن ( الموضح قرين كل مقرر ) .

✳ يمكن استكمال بقية موضوعات المقرر الواحد فى صف آخر إذا كان زمن المقرر أكثر من العام الدراسى ، كما يمكن اختيار موضوعات مقرر آخر بما يكمل القدر الزمنى الباقى من العام الدراسى إذا كان الزمن المقرر أقل .

✳ يقسم طلاب الفصل الواحد الى قسمين ، عند دراسة المجال الزراعى ، ومجال الأشغال ، والمجال المنزلى ، لكنهم ( طلاب الفصل ) يكونون وحدة واحدة عند دراسة المجال التجارى .

### (ب) أسس التطبيق :

✳ اتباع الأسلوب العلمى فى دراسة المجالات العملية .

✳ إتاحة الفرصة أمام التلاميذ لإجراء العمليات والتدريبات المتصلة بالمهارات العملية وتأكيد عامل الابتكار .

✳ برامى اتصال الحصص المقررة لدراسة المجالات - ما أمكن - لاستكمال العمليات الخاصة بالتدريبات .

✳ تهيئة مكان دراسة المقررات بالمناسب من الأدوات والخامات دون مفاولة .

✳ تقويم التلاميذ عقب انتهاء دراسة كل موضوع عملى ، للتعرف على مدى ما اكتسبوه من معلومات ومهارات واتجاهات ، وما توصلوا اليه من مستويات فى الانتاج ، كذا التعرف على قدرتهم فى استخدام الأدوات والآلات والمحافظة عليها وصيانتها ومدى تعاونهم مع زملائهم .

### معيّنات التطبيق الهادف :

✳ العمل على مسح البيئة للتعرف على احتياجاتها للاسترشاد بالنتائج عند اختيار المدرسة لمجالاتها ومقرراتها رغبة فى سد هذه الاحتياجات .

- \* عدم التعصب لمجال أو لقرار معين عند الاختيار .
- \* قيام التلاميذ بزيارة المصانع البيئية والمحلية للتعرف على ما تستخدمه من خامات متنوعة وطرق تجهيزها وأنواع الانتاج وعمليات التسويق .
- \* اعداد المدرس لخطة الفنية التي تكفل له حسن سير دراسة المقرر أو الموضوع ، بصورة ترتبط بظروف البيئة ، واستعدادات وميول التلاميذ ، والامكانيات ومحتويات المقرر ، وفقا لأهداف تربوية تحقق الخبرة المرجوة للتلاميذ .
- \* اعداد الدروس بصورة وافية تساعد على تأكيد الخطة الفنية .
- \* اعداد الوسائل المعينة التي تساعد التلاميذ في التعرف على الخامات ، والأدوات ، والتراكيب بصورة مبسطة تدفعهم لمحاكاتها عمليا .
- \* إتاحة الفرصة أمام التلاميذ من الابتكار والتصميم وتوليف الخامات المستخدمة وتطويرها بما يدعم ذاتية كل منهم ويؤكد فرديته .
- \* توجيه التلاميذ الى الاعتماد على النفس في أثناء ممارستهم العمل اليدوي بمنحهم فرصة للتجريب ، وتطبيق الأسلوب العلمى في التفكير لحل المشكلات .
- \* مناقشة التلاميذ من آن لآخر في عمليات التسويق للخامات والانتاج ومصادرها كل بصورة تشجعهم على استمرارهم في ممارسة مجالهم العلمى خارج المدرسة للأفادة بأوقات الفراغ .
- \* اعداد مكتبة فنية مناسبة ، مع تعويد التلاميذ القدرة على المناقشة والتلخيص .
- \* دعوة بعض أرباب الاعمال في البيئة ( وبخاصة الآباء منهم ) لمناقشة التلاميذ فيما يمارسونه من مجالات عملية .
- \* تبادل الزيارات مع المدارس المتجاورة ومناقشة النتائج .
- \* العناية بالتذوق الفنى وتعويد التلاميذ القدرة على النقد وتقبله .
- \* اشراك التلاميذ في اعداد المعارض المدرسية واثمين الانتاج كتبسيط لعملية حساب التكلفة .
- \* نشر الوعى العلمى بالبيئة عن طريق الندوات والعروض السينمائية المختلفة .
- \* تنظيم زيارات للمتاحف والمعارض المتنوعة للنمو بالتدريبات العملية .

\* العمل على ربط المجال العملى ( من مقرر وموضوع ) بالمواد الثقافية باعتبار أن عملية التربية وحدة متكاملة تهدف الى التنشئة الاجتماعية .

\* تأكيد الجوانب الاشتراكية عن طريق اتاحة فرص العمل الجمعى والتسويق التعاونى المدرسى .

اثر المدرسة الاعدادية الحديثة فى المجتمع :

ان التنبؤ بما ستضيفه المدرسة الاعدادية الحديثة من آثار موجهة لمجتمعنا المتطور لتشير الى الآتى :

\* القضاء كلية على الفكرة التى تعتبر أن التعليم وسيلة للتوظيف أو ان ممارسة العمل اليدوى شىء مهين .

\* الاكتفاء الذاتى فى الاعمال المنزلية البسيطة ( توصيلة كهربائية - دهان بعض الأثاث - اصلاح صنوبر المياه أو السيفون أو البوتاجاز الخ ... )

\* تكوين الحساسية العملية المبتكرة لدى المواطن نتيجة ما أتيح له من فرص لاستظهار ميوله والكشف عن استعداداته وتوجيهها واتسابه بعض المهارات المناسبة .

\* فتح مجالات العمل والحياة امام الطلبة المتخلفين عن مواصلة الدراسة الثانوية .

\* شغل أوقات الفراغ بعمل نافع ، له تأثيره فى زيادة الدخل القومى .

\* تكوين عادات طيبة عند الطلبة مثل الدقة ، وتحمل المسؤولية ، والاعتماد على النفس ، والصبر ، واستخدام أسلوب التفكير العلمى فى حل المشكلات ، والميل الى التجريب والتنبؤ بالنتائج .

\* معرفة الطلبة لبيئتهم المحلية ومجالات النشاط والعمل فيها ، وكيفية الاتصال بها والافادة منها .

\* احترام العمل اليدوى والمشتغلين به ، كذا الولاء للبيئة والاحساس بمشكلاتها ، والعمل على حلها ، مما يدعم روابط التعاون الأسرى فى صورة تؤكد مناهل المجتمع الاشتراكى وتوجه نظر أقراده دائما لحياة أفضل .

\* \* \*



# توزيع الخدمات التعليمية

ثابت الشاروني

رئيس قسم البحوث  
بإدارة الإحصاء

تعتبر الخدمات التعليمية من أهم الخدمات التي يمكن تأديتها لأفراد الشعب في أي بلد من البلاد لأن العلم هو أساس النهضة والرقى وهو الذي بصقل العقول ويفتح الأذهان ويهذب النفوس مما يكون له أكبر الأثر في خلق مجتمع واع يرتفع مستوى أفراده الاجتماعي والثقافي والأدبي فتكون له مكانته بين شعوب العالم المتحضرة .

وفي معظم بلاد العالم تقوم بتأدية الخدمات التعليمية الحكومات المحلية يعاونها في ذلك بعض الهيئات الأهلية إلا أن العبء الأكبر في هذه المهمة يقع على كاهل الحكومة .

وفي الجمهورية العربية المتحدة تهدف وزارة التربية والتعليم الى النهوض بالتعليم بكافة أنواعه وفي مختلف مراحله وتعمل جاهدة على توزيع الخدمات التعليمية في المحافظات المختلفة توزيعاً عادلاً بحيث تأخذ كل محافظة نصيبها وكفايتها من هذه الخدمات .

والوقوف على مدى عدالة توزيع الخدمات التعليمية في مختلف المحافظات يمكن قياس هذه الخدمات في المراحل التعليمية المختلفة بإيجاد عدد التلاميذ في كل مرحلة الذي يقابل كل ١٠٠٠ من سكان المحافظة ، فلو أن هناك عدالة في توزيع الخدمات التعليمية نجد أن أعداد التلاميذ المقابلة لكل ١٠٠٠ من السكان متقاربة في جميع المحافظات كما أنها تقرب أيضاً من المتوسط العام للجمهورية ، أي عدد التلاميذ المقابل لكل ١٠٠٠ من جملة سكان الجمهورية . وبمقارنة أعداد التلاميذ المقابلة لكل ١٠٠٠ من السكان في أي محافظة بالمتوسط العام للجمهورية يمكن الوقوف على مدى عدالة توزيع الخدمات التعليمية في المحافظات المختلفة فيمكن معرفة المحافظات التي تحظى بنصيب وافر من هذه الخدمات في مختلف مراحل التعليم كما يمكن معرفة المحافظات التي تفتقر الى الخدمات التعليمية فيمكن إمدادها بالمزيد منها لكي تأخذ نصيبها في تعليم أبنائها ورفع مستواهم العلمي ليقفوا إلى جوار أخوانهم أبناء المحافظات الأخرى التي ترتفع بها نسبة التعليم .

وفيما يلي مقارنة اجمالية لتطور توزيع الخدمات التعليمية بمراحل التعليم المختلفة في السنوات من ٦٠/٦١ إلى ٦٣/٦٤ .

عدد التلاميذ المقابل لكل ١٠٠٠ من السكان						العام التراسي
دور العلمين والعلماء	الثانوي العلمي	الاعدادي العلمي	الاعدادي العام	الابتدائي العام	الابتدائي العلمي	
٠٦٧	٢٩	١٥	٥	٨٩	١٠٠٢	١٩٦١/٦٠
٠٧٥	٣٠	١٦	٥	١١٤	١٠٣٢	١٩٦٢/٦١
٠٨٤	٣١	١٨	٩	١٢٨	١٠٦٣	١٩٦٣/٦٢
٠٩٣	٣٢	١٦	٥	١٤٠	١١٢٠	١٩٦٤/٦٣

### ( جدول رقم ١ )

إذا اعتبرنا ان عدد التلاميذ المقابل لكل ١٠٠٠ من السكان هو المقياس لتوزيع الخدمات التعليمية في المحافظات المختلفة كما سبق ان اوضحنا فان زيادة هذا العدد في سنوات متتالية يدل على زيادة العناية بالخدمات التعليمية والعمل على توفيرها سنة بعد اخرى كما ان نقص هذا العدد في نوع معين من التعليم في سنوات متتالية يدل على النقص في الخدمات التعليمية في هذا النوع من التعليم ويبين لنا الجدول ( رقم ١ ) اعداد التلاميذ في مختلف مراحل التعليم التي تقابل كل ١٠٠٠ من السكان في الجمهورية العربية المتحدة في السنوات ٦٠/٦١ الى ٦٣/٦٤ ومن هذا الجدول يمكن استخلاص الحقائق التالية :

#### ( ١ ) في التعليم الابتدائي :

المتوسط العام لعدد التلاميذ بالمرحلة الابتدائية المقابل لكل ١٠٠٠ من سكان الجمهورية بلغ في العام ٦٠/٦١ ( ١٠٠٢ ) وارتفع هذا المتوسط في العام ٦٢/٦١ الى ( ١٠٣٢ ) وفي العام ٦٣/٦٢ الى ( ١٠٦٣ ) وفي العام ٦٤/٦٣ وصل الى ( ١١٢٠ ) وتدل هذه الزيادة المطردة على زيادة الخدمات التعليمية في المرحلة الابتدائية سنة بعد اخرى وعناية الحكومة بهذا التعليم تمشيا مع سياسة تعميم الالتزام التي تهدف اليها سياسة التعليم حيث نجد ان نسبة استيعاب الملزمين تزداد سنة بعد اخرى فنلاحظ ان هذه النسبة ارتفعت من ٧١٧ في العام ٦٠/٦١ الى ٧٥٦ في العام ٦٣/٦٤ وقد وضعت خطة التعليم على ان تكون نسبة استيعاب الملزمين في العام ٦٩/٧٠ ( ١٠٠ ٪ ) في جميع المحافظات .

#### ( ب ) في التعليم الاعدادي العام :

المتوسط العام لعدد التلاميذ المقابل لكل ١٠٠٠ من السكان في العام

٦١/٦٠ بلغ ( ٩٨ ) وارتفع هذا المتوسط في العام ٦٢/٦١ الى ( ١١٤ ) كما ارتفع في العام ٦٣/٦٢ الى ( ١٢٨ ) ووصل في العام ٦٤/٦٣ الى ( ١٤٠ ) واستمرار زيادة هذا المتوسط يبين زيادة انتشار الخدمات التعليمية في المرحلة الاعدادية العامة باعتبارها الطريق المؤدى الى المرحلة الثانوية وما في مستواها .

#### ( ج ) في التعليم الثانوى العام :

المتوسط العام لعدد التلاميذ المقابل لكل ١٠٠٠ من السكان في العام ٦١/٦٠ بلغ ( ٥١ ) وانخفض هذا المتوسط في العام ٦٢/٦١ الى ( ٥٠ ) واستمر الانخفاض في العام ٦٣/٦٢ فوصل المتوسط الى ( ٤٩ ) وبلغ هذا المتوسط في العام ٦٤/٦٣ ( ٥٠ ) وانخفاض متوسط عدد التلاميذ المقابل لكل ١٠٠٠ من السكان يدل على الحد من الخدمات التعليمية بالمرحلة الثانوية العامة لتوجيه التلاميذ الى التعليم الثانوى الفنى لمواجهة احتياجات البلاد من الفنيين اللازمين من خريجي الثانوى الفنى .

#### ( د ) في التعليم الاعدادى الفنى :

المتوسط العام لعدد التلاميذ المقابل لكل ١٠٠٠ من السكان في العام ٦١/٦٠ بلغ ( ١٥ ) وارتفع هذا المتوسط في العام ٦٢/٦١ الى ( ١٦ ) كما ارتفع في العام ٦٣/٦٢ الى ( ١٨ ) وفي العام ٦٤/٦٣ انخفض المتوسط الى ( ١٦ ) ويرجع ذلك الى ان السياسة التعليمية متجهة الى الحد من التعليم الاعدادى الفنى فبدأ الفاء التعليم الاعدادى التجارى من العام ٦٤/٦٣ حيث ألقى الصف الاول بهذا التعليم على ان يتوالى الفاء الصفين الثانى والثالث تباعا كما اتجهت السياسة التعليمية ايضا الى تجميع المعلمين الاعدادى الصناعى والزراعى حتى يستقر الراى فى مستقبلها .

#### ( هـ ) في التعليم الثانوى الفنى :

المتوسط العام لعدد التلاميذ المقابل لكل ١٠٠٠ من السكان في العام ٦١/٦٠ بلغ ( ٢٩ ) وارتفع هذا المتوسط في العام ٦٢/٦١ الى ( ٣٠ ) كما ارتفع في العام ٦٣/٦٢ الى ( ٣١ ) وفي العام ٦٤/٦٣ بلغ هذا المتوسط ( ٣٢ ) وهذه الزيادة فى المتوسط سنة بعد أخرى تبين زيادة العناية بالخدمات التعليمية فى هذا التعليم لسد حاجة البلاد من الفنيين المثقفين .

#### ( و ) في دور المعلمين والمعلمات :

المتوسط العام لعدد التلاميذ المقابل لكل ١٠٠٠ من السكان في العام ٦١/٦٠ بلغ ( ٦٧ ) وارتفع هذا المتوسط في العام ٦٢/٦١ الى ( ٧٥ ) كما ارتفع في العام ٦٣/٦٢ الى ( ٨٤ ) وبلغ هذا المتوسط في العام ٦٤/٦٣ ( ٩٣ ) والتزايد المستمر فى المتوسط يدل على زيادة العناية بالخدمات التعليمية فى هذا التعليم الذى يعمل على تخريج مدرسى المرحلة الابتدائية لمواجهة التوسع فى الخدمات التعليمية بالمرحلة الابتدائية الذى يستلزم زيادة فى أعداد المدرسين اللازمين له .

فيما سبق استعرضنا توزيع الخدمات التعليمية بوجه عام على نطاق الجمهورية وسنوالى دراسة توزيع الخدمات التعليمية فى المحافظات المختلفة وفى انواع التعليم المختلفة .



# التعليم في يوجوسلافيا

للاستاذ محمد سيد نصر

عميد تفتيش المواد الاجتماعية

## مقدمة :

ليس المراد من هذا المقال ان يكون مجرد عرض لانواع ومراحل ومناهج التعليم في يوجوسلافيا ، ولا مجرد سرد لجميع الخدمات التي تؤديها الهيئات المشرفة على تعليم الطلبة والتلاميذ في بلد طفر في بضع سنوات طفرة اقتصادية واجتماعية وتعليمية وضعت في صف البلاد المتقدمة . على ان التعرف على هيكل النظام التعليمي امر تحتمه طبيعة هذا المقال . ولسنا نقصد من هذه المعرفة ان نفاضل بين نظام التعليم في يوجوسلافيا ونظام التعليم في ج.ع.م لان نظام التعليم في دولة ما يجب ان يكون مرآة لنظامها الاجتماعي والاقتصادي والسياسي الخاص بها ومتمشيا مع امكانياتها الطبيعية والبشرية .

وهذا لا يمنع من اقتباس ما هو حسن في تعليم دولة ما وتطبيقه في تعليم دولة أخرى خصوصا فيما يتعلق بالخدمات التي تقدم للطلبة والتلاميذ .

ولقد قدرت من اول الامر صعوبة المهمة التي اوفدت من أجلها شهرا الى يوجوسلافيا وهي دراسة الخدمات التعليمية ، لان مدلول لفظ الخدمات التعليمية عام . فاجادة التعليم خدمة تعليمية ، ورعاية المتعلم صحيا ومعيشيا خدمة تعليمية وهكذا .

غير أن التطور في ناحية معينة من نواحي النشاط القومي لا يعد مشمرا اذا خلفت عنه النواحي الأخرى التي سيطبق فيها المتعلم ما تعلمه . وقد نطنت يوجوسلافيا الى هذه الحقيقة فطفرت في فترة وجيزة طفرة تدعو الى الاعجاب لاسيما من ناحية الصناعة والتعليم كان من نتيجتها أن كل شخص يستطيع أن يجد عملا يناسب قدراته . ومعلوم أنه على الرغم من كثرة الموارد الطبيعية وتنوعها في دولة متوسطة الحجم ( أرض زراعية شاسعة - مراعي كثيرة غنية - غابات - خامات معدنية - أجواء وتضاريس متنوعة - مصادر قوى ) فان مجموع السكان لا يزيد كثيرا على ١٨ مليون نسمة ولا يزيد عدد افراد الاسرة في المتوسط على أربعة الا نادرا . لذلك نجد أن المرحلة الابتدائية تستوعب ٩٨٦ ٪ من الملزمين وفي بعض الأحيان ترتفع النسبة الى ١٠٠ ٪ كما هو الحال في جمهورية سلوينيا .

غير أن المباني المدرسية لا تستطيع في الوقت الحاضر استيعاب كل المزمين في فترة واحدة ولذلك نجد أن الكثير من المدارس والمعاهد يقوم بأداء مهمتها على فترتين : الصباحية من الساعة السابعة الى الواحدة بعد الظهر ، والثانية من الساعة الواحدة الى الساعة مساء على أن يكون ذلك اسبوعيا بالتناوب تلاميذ ومدرسين ، بمعنى أن الصباحيين في اسبوع يصبحون مساءيين في الاسبوع التالي . وقد يستخدم مبنى المدرسة ، خصوصا في المساء ، ليكون مقرا لمعهد آخر أو مدرسة أخرى . غير أنه في نهاية الخطة السبعية ١٩٦٤ - ١٩٧١ سوف تستقبل جميع المعاهد والمدارس طلبتها وتلاميذها دفعة واحدة في الصباح .

والى ان يحين تنفيذ الخطة السبعية كاملا تتبع طريقة عملية في التعليم الابتدائي تخفف من عبء التزاحم على مدارس المركز أو المدينة الكبيرة التي يلجأ اليها تلاميذ كثيرون من القرى المجاورة . ومن المعروف أن المرحلة الابتدائية في يوجوسلافيا ثمانى سنوات ، تبدأ من سن السابعة وتنتهى في الخامسة عشرة . ففي القرى المجاورة تنشئ مجالس القرى (Communes) مدارس صغيرة لاستيعاب الاطفال في الصفوف الاربعة الاولى صباحا . أما الصفوف الاربعة الكبار فيتوجهون الى مدرسة المركز أو المدينة بعد الظهر لانهم يستطيعون ذلك دون خوف أو مشقة .

هذا والتعليم مختلط في جميع أنواع ومراحل التعليم ، ولذلك لا توجد لدى المراهقين من أولاد وبنات عقد نفسية تعوق تحصيلهم أو تجعل تفكيرهم قلقا مضطربا .

والشكل الآتى ( ص ٩٨ ) يوضح نظام التعليم في يوجوسلافيا ، ولعل من أبرز الملاحظات على هذا النظام ما يأتى :

١ - ان التعليم جزء من الحياة العامة للكوميون ثم المدينة ثم الاقليم ثم الجمهورية ثم الاتحاد الفيدرالى ( وهو مكون من ست جمهوريات لها حكمها الذاتى وطابعها الخاص ) . فترسم الخطط التعليمية والمناهج بحيث تؤدي الى تحقيق هدف اجتماعى وقومى . ولذلك يشترك في رسم السياسة التعليمية كل من له صلة بهذا الشأن كالمصانع والؤسسات الاقتصادية والادارية فلا تترك لسكتريرات التعليم وحدها .

٢ - مرونة نظام التعليم وامكان الالتحاق بالمراحل التعليمية الاعلى في أثناء العمل بالمصانع والؤسسات بعد الانتهاء من مرحلة تعليمية سابقة .

٣ - هناك أنواع كثيرة من المدارس الثانوية وما في مستواها يمكن أن نقول عنها مدارس متخصصة ، نضرب مثلا لها مدارس ادارة الفنادق (Hotel Keeping) ومدارس تصفيف الشعر (Hair Dressing) ومدارس زراعية لتدريب الزراع ، ولها أقسام مثل التخصص في زراعة الفاكهة وزراعة العنب وتربية الحيوان ومدارس لتدريس زراعة الطبايق ومدارس لتعليم الطباعة وصناعة الجلود واستغلال الغابات وصناعة الآلات الزراعية

ومدارس اقتصاد ومدارس جيولوجيا ومدارس طب ثانوية تخرج ممرضين أو مساعدي أطباء ومدارس للتدريس وللصيدلة وللولادة إلى غير ذلك من التخصصات .

هذا بخلاف المدارس الثانوية الأكاديمية «Gymnasia» والمدارس المهنية . ومع ذلك فالعلوم الاجتماعية واللغة القومية ( الصربو كرواتية أو السلوفينية أو المكدونية ) والرياضة علوم مهمة في كل نوع ومرحلة من مراحل التعليم ، ففي المدارس العامة بقسميها : قسم اللغات والعلوم الاجتماعية ، وقسم الرياضة ، تدرس جميع المواد تقريبا والاختلاف يكون في عدد الحصص .

٤ - هناك تطوير مستمر في خطط ومناهج التعليم لمقابلة الأهداف القومية المتطورة التي ترسمها الدولة ليجد المنتهى من أية مرحلة أو نوع من التعليم مجالا يعمل فيه لخدمة بلده . فمثلا في عام ٦٣/٦٤ تلاشى نظام دور المعلمين والمعلمات القديم ( ٣ سنوات بعد الابتدائي ) ليحل محله نظام أكاديميات التربية Academies of Pedagogy سنتين بعد الثانوية العامة أو ما يعادلها .

٥ - هناك اهتمام زائد بأصول التربية والعلوم المتصلة بها لمن يؤهلون للتدريس . غير أن معظم هذا الاهتمام منصب على الناحية التطبيقية لا النظرية . ولذلك نجد أن أكاديميات التربية تخرج مدرسا يعرف كيف يدرس لا مدرسا يتخصص في علوم التربية .

٦ - ليس هناك تعليم خاص بمصروفات ولكن التعليم الخاص يطلق على المدارس الخاصة لغير الأسوياء من التلاميذ .

٧ - وليس هناك مدارس للمتفوقين . فقيم يكون التفوق ؟ وهل التفوق صفة تلازم المرء طوال حياته لا نكسة فيها ؟ ولماذا لا تنشأ مدارس للأغبياء ؟ ان التلميذ المتفوق في مادة ما أو في فترة ما من عمره يستطيع المدرس تزويده بقدر أكبر من العلم في مادة تفوقه أو فترة تفوقه أو في مجالات النشاط العلمية ويكون مثالا يحتذى ، كما أن التلميذ الغبي يمكن معالجته باعطائه قدرا أكبر من المادة وفي الفترة التي ضعفت فيها قدرته . وليس من المعقول أن تجمع عددا ضخما من التلاميذ الصغار ونقول انهم متفوقون في كل المواد وطول الوقت .

### ملاحظات على الخطط والمناهج

أولا : في الابتدائي ( ثماني سنوات من سن ٧ - ١٥ )

١ - تزايد عدد الحصص في الأسبوع من ٢١ في الصفين الأول والثاني إلى ٣٠ في الصفين السابع والثامن .

٢ - الاهتمام باللغة المحلية والرياضة والتربية الصحية والرياضية .



٣ - مواد مستحدثة مثل الفنون ومبادئ الاشتراكية .

٤ - تقرير لغة اجنبية في الاربعة الصفوف العليا .

**ثانيا : في الثانوى الاكاديمى ( العام ) Gymnasia ( أربع سنوات )**

هناك قسمان : ١ - قسم اللغات والمواد الاجتماعية . ٢ - قسم الرياضة . واهم ما يلاحظ ان كلا من القسمين لا يحرم في خطته الدراسية من علوم القسم الآخر ، بمعنى ان طلاب قسم اللغات والعلوم الاجتماعية يدرسون الرياضة والاحياء والكيمياء والطبيعة بجانب علوم التخصص . وهكذا الحال بالنسبة الى طلبة قسم الرياضة ، فانهم يدرسون العلوم الاجتماعية . اما الاهتمام باللغة الام وبلغة اجنبية فواضح في كل انواع ومراحل التعليم ، وكذلك الاهتمام بالتربية العسكرية . ( pre-military education ) وان كانت للبنات قاصرة على تدريبهن على الاسعاف . ومما يلاحظ ان المادة المعروفة عندنا بالمجتمع يحل محلها النظام الاشتراكى الیوجوسلافى . كما يلاحظ الاهتمام بمادة تاريخ الفن .

**ثالثا : في التعليم المهنى المتوسط :**

تهتم الدولة اهتماما زائدا بالنهوض بهذا التعليم لانه يخرج طبقة متوسطة للمعاونة في الاعمال الفنية والهندسية ولقيادة العمال المهرة . وقد اشرنا الى التخصص وكثرة التنوع في مدارسها ، ولكن لعل من ابرز ما يلاحظ على هذا النوع من التعليم الاهتمام بالناحية التطبيقية العملية التى يحققها توافر الامكانيات .

**الخدمات التعليمية ( المدرسية والجامعية )**

لعل اهم الخدمات التعليمية فى يوجوسلافيا هى اخلاص القائمين على امر التعليم ودقة التخطيط الذى يسير بمقتضاه العمل ، ولنضرب لذلك مثلا ، تحديد ايام العام الدراسى بـ ٢١٠ للابتدائى والثانوى والنص فى كتابة المناهج على توزيعها على شهور السنة ، ومن اهم الخدمات توافر الامكانيات التى تساعد على حسن الاداء ، وصفر عدد تلاميذ الفصل الواحد ( ٣٠ فى المتوسط ) . وتوافر الوسائل المعينة والعدد والآلات التى يتمرن عليها الطلبة ، والعمل فى المصانع لطلبة المدارس الصناعية ، والتمرين ثلاثة ايام فى الاسبوع لطلبة مدارس الفنادق وهكذا . وبمناسبة ذكر اخلاص القائمين بالعملية التعليمية نذكر ان مدير مدرسة ابتدائية يلزم المدرسة من الساعة السابعة صباحا ولا يبارحها الا فى الساعة السابعة مساء . ويقوم بعمله بجهد واخلاص راضيا ، وذلك لتقدير رؤسائه للجهد والاخلاص اللذين يبذلهما ، وثانيا لان الجزاء على قدر العمل ومن لا يعمل من القادرين لا يكتسب حق التأمين الاجتماعى بنص الدستور . اما غير القادرين والمرضى والنساء اللائى يضعن فى اثناء العمل فالتأمين الاجتماعى والصحى كفيلا بمتنحهم معظم المزايا التى يتمتع بها القادرون الى ان يتمكنوا من العودة الى اعمالهم . فمثلا اجازة الامومة فترتها ثلاثة شهور تليها ستة شهور تعمل فيها الام اربع ساعات يوميا .

ويمكن تقسيم الخدمات التعليمية الى الاقسام الآتية :

#### أ - الخدمات المتعلقة بمتابعة التلميذ :

ونقصد بها تسجيل كل ما يتعلق بالتلميذ من احوال وظروف صحية وتحصيلية وسلوكية وكذا احوال أسرته الاجتماعية في بطاقة خاصة .  
وتتبع احوال التلميذ حتى ينتهي من المرحلة ثم ترسل البطاقة الى المدرسة الاعلى التى يلتحق بها التلميذ فيما بعد . كل هذا يدون باخلاص ودقة أولا فأول ويخطر والدا التلميذ بهذه التسجيلات في مجالس المدارس التى يشترك فيها الآباء اشتراكا حقيقيا . وعند اتمام المرحلة التعليمية ينصح التلميذ بواسطة رائد الفصل والسيكولوجى بالالتحاق بالمدرسة او المعهد الذى يليق له وفق قدراته واتجاهاته العقلية . على ان للوالدين الراى النهائى في توجيه ابنهما وان كان راى المدرسة في أغلب الحالات هو الراى الذى يؤخذ به خصوصا في الابتدائى الذى لا تعقد فيه الامتحانات ، لا نقل ولا نهائية ، وانما تعتمد شهادة المدرسة بصلاحية التلميذ للالتحاق بالمرحلة الاعلى دون منازع .

#### ب - الخدمات الصحية :

الرعاية الصحية التى توليها الدولة للتلاميذ متوافرة لدرجة فائقة .  
فهناك في معظم المدارس وحدة طبية كاملة وطبيب او طبيبة مقيمة وطبيب أسنان وسيكولوجى ووحدة اسعاف . وفي كل عام يجرى على التلاميذ فحص طبي اجبارى شامل للصحة العامة والبصر والصدر والاسنان . الخ ويدون ذلك في بطاقة التلميذ .

ويعطى لكل تلميذ وجبة في حوالى الساعة العاشرة صباحا ( للصباحين ) او الساعة الرابعة بعد الظهر ( للمساءيين ) مكونة من لبن وساندوتش بالزبد والسجق او اللحم واليوغورت ، يدفع التلميذ ثمنها لها حوالى ٤٠٠ دينار شهريا أى عشرين قرشا وهى قيمة رمزية ، ويساهم في بعض تكاليفها الكومبيون او المدينة وكذلك الى UNICEF وفي بعض الاحيان وجبة مطهية بثمانى رمزى أيضا . ويعفى الفقراء من ثمن هذه الوجبات .

وهناك مصحات ومشاتى ومصايف للطلبة ومن أهمها دار استشفاء للطلبة الجامعيين في بيوجراد في الطريق الى جبل Avala ( الجندى المجهول ) .

ويساعد على صحة التلاميذ نقاء جو المدرسة وخلوه من الفبار حتى في وقت الفسحات او في دروس التربية الرياضية التى تمارس اما داخل ملعب مسقوف له أرضية من الباركيه او فوق سطح مبنى من مباني المدرسة اذا كان الجو صحوا . وكثيرا ما يتلقى التلاميذ دروسهم في الهواء الطلق .

## ج - الخدمات الاجتماعية :

ونقصد بها تعويد التلاميذ على نظم القيادة الجماعية الجدية وذلك بالمجالس التي تشترك في ادارة المدرسة . فللمدرسة مجلس فنى من المدير والمدرسين ومجلس آباء ، ولكل فصل مجلس من اساتذته (Class Board) لحث مشكلات الفصل عامة أو مشكلة تلميذ بالذات ، ثم هناك مجلس للمدرسة (Pupils Board) وكذا للفصل وللمجلس المدرسة رئيس من الطلبة ينتخب بالاقتراع العام . وكذلك الحال في فرق النشاط المختلفة التي يشرف على كل منها أستاذ ، وغير ذلك من الاساليب التي تعود على النظام واطاعة القانون تلقائيا وخلق الروح العامة في نفوس أبناء الشعب . وفي المدرسة ناد يلجأ اليه التلاميذ وقت فراغهم أو ينتظرون آباءهم الى أن يخرجوا من أعمالهم ، يذكرون دروسهم فيه تحت اشراف مدرستهم أو مدرستهم .

## د - الخدمات المعينة على حسن الاداء :

ونقصد بها الكتاب المدرسى والكتب المساعدة (Helping Books) والوسائل السمعية والبصرية المعينة على التعليم . والكتب المدرسية تقوم بطبعها المؤسسات ويدفع التلاميذ ثمنها وهو عبارة عن تكاليف الانتاج + 15 ٪ . والمؤسسة تتكفل باخراج الكتاب المدرسى من اول الى آخر عملية ، فيعلن عن الكتاب ومواصفاته ويتقدم المتسابقون . وللمؤسسة حبرائها الذين يختارون افضل الكتب المتسابقة ويعطى صاحبه المكافأة . اما الآخرون فيستردون تكاليف مخطوطاتهم ولهم الحق في التظلم . واخراج الكتاب في شكل مقبول وغلاف متين جميل امر له اهميته القصوى . اما الكتب المساعدة فهي بمثابة تطبيقات للمواد المختلفة ويقوم بتأليفها خيار الاساتذة لانها تحتاج الى مهارة علمية وتربوية كبيرة .

اما الخرائط والاجهزة والافلام الى غير ذلك من الوسائل المعينة فكلها متوافرة وموجودة في الفصل . فالخرائط الجغرافية معلقة مشدودة وراء السبورة وتجبر الخريطة المطلوبة لتوضيح الدرس بعد دفع السبورة جانبا . اما الاجهزة والافلام والنماذج فكلها موجودة في أماكن معدة تحت السبورة ، والافلام منظمة ولها دليل . اما اذا احتاج الدرس الى اجهزة مثبتة أو ثقيلة كأجهزة الطبيعة والكيمياء أو صناعة معينة فينتقل الطلبة الى العمل أو الورشة . واطهر ما يكون هذا التوافر في أكاديميات التربية التي تخرج مدرس الابتدائى .

ومن الاجهزة التي أعجبت بها Tellurian وهو جهاز فلكى مفيد عمليا ( يمثل الأرض والقمر والشمس .. الخ ) ومصنوع من الألومنيوم ورخيص وما أحوج مدارسنا اليه وثمانه ١٥٠٠٠ دينار أى حوالى سبعة جنيهات مصرية ( الجنيه ٢١٥٣٦ دينار ) وعنوان المصنع الذى ينتجه هو Drjavna Zalozba Ljubljana



وحتى دروس اللغة لها معامل بأجهزة وسماعات يتعرف الطالب والمدرس بواسطتها النطق الصحيح للألفاظ ومخارج الحروف .

وللفصول الأولى في المرحلة الابتدائية مسرح صغير ولعب وحيوانات . الخ تمثل الأطفال بها الدروس المقررة عليهم في المطالعة وغيرها . أما الورش والمعامل فمتوافرة ومتطورة التجهيزات .

#### هـ - النشاط الترفيهي :

ويشمل أنواع النشاط المألوفة التي يقصد منها الترفيه على التلاميذ وأولياء الأمور كالرحلات والتمثيل والمناظرات والمعارض المختلفة وحفلات انرقص . الخ .

#### و - النشاط الحر والهوايات :

يتحتم على كل تلميذ أن يشترك في اثنين من أنواع النشاط الحر بالمدرسة . ويمارس هذا النشاط في أوقات الفراغ وبانتظام وترتيب . ففي مدرسة Jordanovac الابتدائية النموذجية بمدينة زغرب يمارس التلاميذ أنواعا فريدة من النشاط الحر ممارسة جدية كترية الدواجن مثلا واصدار جريدة أسبوعية يتمرن التلاميذ فيها على جمع الأحرف وصفها وعلى الطباعة . الخ . فلا شك أن مثل هؤلاء التلاميذ الذين يمارسون هذه الهواية يستطيعون أن يجدوا عملا بعد اتمام المرحلة الابتدائية في جريدة أو مؤسسة للطباعة إذا لم يشاءوا استكمال تعليمهم .

#### ز - معسكرات العمل :

وتسمى في يوجوسلافيا ما ترجمته Work Drives وهي تمثل نظاما قوميا بجانب كونها نشاطا للطلبة يمارسون فيها العمل والقيادة الجماعية كل لمدة شهر في الاجازة الصيفية ، وهي قاصرة على طلبة الجامعات والمدارس الثانوية وما في مستواها . والفرض من هذه المعسكرات أن يقوم الطلبة بالمساهمة في الانشاءات العامة كبناء الطرق وعمل السدود الجبلية لتكوين البحيرات الصناعية وانشاء الخزانات . ومن أشهر ما أنشئ بهذه الطريقة بحيرة الشباب Omladinsko الجبلية في الطريق من ريكا الى زغرب لتوليد الكهرباء لبلدة Vinodol . فتقام مدينة للشباب Youth Town مكونة من ثمانى فرق ، كل فرقة من ١٢. طالبا وطالبة من سن ١٦ - ٢٧ . ولكل فرقة رئيس Commandant ومساعد رئيس وسكرتير ووحدة اسعاف ورئيس ثقافى للنواحي الايدولوجية . وتنقسم الفرقة الى اربع فرق أصفر ، ولكل فرقة مجلس منتخب يشرف على التنظيم والعمل . وفي هذه المعسكرات يتعلم الطلبة النظام الجماعى في العمل ويمارسون القيادة الجماعية ممارسة عملية بجانب القيام بالخدمات القومية المذكورة .

وتكون المدينة معدة من اول ابريل وتستقبل ثلاث دفعات من الطلبة في كل اجازة صيفية .

## خ - مركز رعاية الطلبة الجامعيين بمدينة زجرب Students Centre

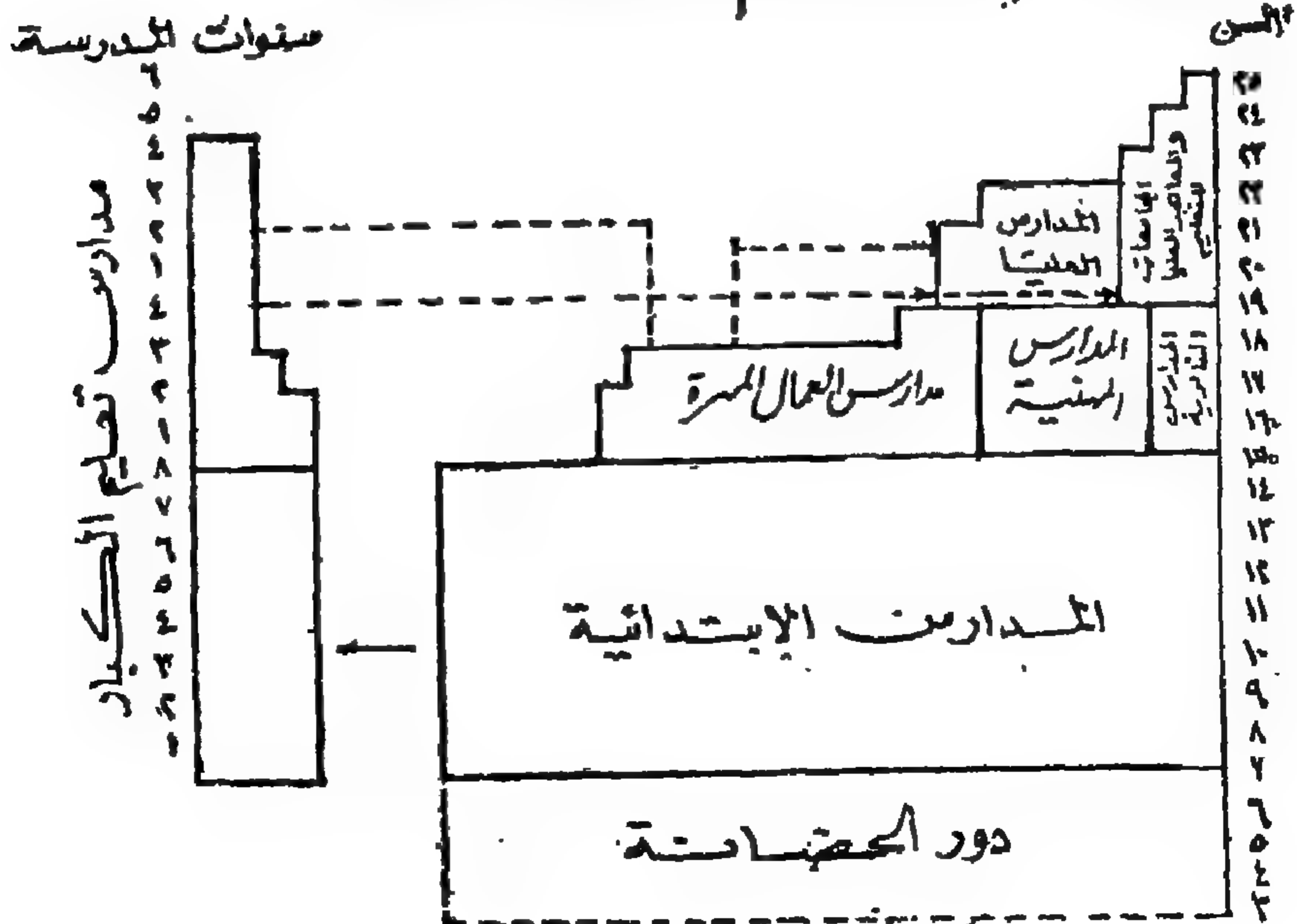
هذا مركز فريد في نوعه وقد لا يكون له نظير في أية مدينة أخرى في انبلاد أو خارجها . وهو ليس مدينة جامعية Hostel حيث يقيم الطلبة القرباء ، وإنما هو مبنى كبير أو على الأصح عدة مباني يجد الطالب الجامعي فيه كل ما يحتاج إليه . والفكرة الأساسية من إقامة هذا المركز كما يقول مديره « ان الطلبة للمدينة والمدينة للطلبة » ففي كل يوم يزور هذا المركز ١٢٠٠ طالب وطالبة لتناول وجبات الطعام ، ٦٠٠٠ ظهرا للغداء ، ٦٠٠٠ مساء للعشاء بثمن رمزي .

وفي هذا المركز يمارس الطلبة أنواع النشاط المختلفة : السياسية والاجتماعية والعلمية . وفيه قاعات للدرس والمحاضرات واستذكار الدروس عدا قاعات الرقص والحفلات .

ويغطي المعهد تكاليفه من دخل الحفلات وعرض الافلام والاعانات ولا يتلقى من مجلس المدينة الا اعانة مالية تغطي تكاليف وجبتي الطعام . وكل هذا تحت اشراف الهيئات الخاصة من قبل مجلس المدينة .

كما يساعد المركز على توظيف الطلبة الذين يستطيعون العمل كالصوير والرسم وعمل الاعلانات . وله مجلس أعلى يشمل ممثلين من كل الطبقات بالمجتمع والطلبة لرسم السياسة العامة ، ثم مجالس أصغر للتنظيمات والأنشطة التي يمارسها الطلبة . وفي كل عام يستفتى الطلبة في آرائهم وما يقفونه من تطويرات وتحسينات . ويفتح يوميا من الساعة السابعة صباحا حتى الحادية عشرة مساء .

## نظام التعليم في يوجوسلافيا



## ط - المنح العلمية :

يمنح كثير من الطلبة منحة علمية خصوصا في التعليم المهني والتكنولوجي من المؤسسات والهيئات المختصة ، وهذه المنح تساعد الطالب على المضي في مراحل التعليم الأعلى ، على أن يرد المتخرج بعض ما اتفق عليه أو قد يعفى كلية ، على أن يخدم المؤسسة التي منحت المنحة بعد تخرجه أو وفق اتفاق معين .

هذه بعض نواحي الخدمات التي استطعت أن ألمسها في زيارتي ليوجوسلافيا شهرا زرت فيه عددا كبيرا ومتنوعا من مدارس ومعاهد التعليم وفق برنامج مرسوم . وفي كثير من هذه المدارس والمعاهد شاهدت في سجل الزيارات ثناء وتقديرا زائدين من السيد وزير التربية والتعليم الذي زارها من قبل ( أكتوبر سنة ١٩٦٢ ) وكذلك من الوفد الذي زار يوجوسلافيا من ثلاث سنوات مضت برئاسة السيد وكيل الوزارة للمتابعة . أما مركز رعاية الطلبة في زغرب فقد رفعه السيد وزير الثقافة والارشاد المصري بكلمة اعجاب وتقدير تمنى فيها أن ينشأ مثله في ج ٠ ع ٠ ٢٠ .



### اعلان هام

ترجو ادارة الصحيفة من السادة المشتركين اخطارها بكل  
تغيير في عناوينهم ضمانا لوصول الاعلاد اليهم في مواعييدها  
المناسبة ..

# صحيفة التربية

العدد الثاني

يناير ١٩٦٥

السنة السابعة عشرة

## في هذا العدد

للاستاذ محمد علي حافظ

للاستاذ حسن مصطفى

للاستاذ محمود الساعى

للاستاذ عزيز محمد حبيب

للاستاذ محمد بسيونى اخطيب

للاستاذ احمد فؤاد عبد الجواد

للاستاذ محمود النبوى الشال

للاستاذ مدحت كاظم

للاستاذ احمد محمد الترنى

للاستاذ / محمود زويل

للاستاذ محمد مصطفى زبدان

دراسة احصائية للحاصلين على الشهادة الثانوية العامة والثانوية حسب  
مدة البقاء بالمرحلة الثانوية

للاستاذ ثابت الشارونى

كتب جديدة

تقرير عن برنامج محور الامة في البلاد  
العربية

نظم الاختيار للمواليد، العبادة

تقويم المدارس في ظل تطورات التوجيه  
التقنى

الصحافة المدرسية في المدارس  
الاشتراكية

الناحر الدراسي في المدرسة الابتدائية  
وجبنا نحو دور العفوية وامداد  
مربيان للاطفال

حاجة مدرس التربية النفسية الى  
المذوق التقنى وتاريخ الفن

الاهداف التربوية المكتبات المدرسية  
رعاية الطلاب المتفهمين في المجتمع  
الاشتراكي

التعليم الثانوى التجارى

مفاهيم أساسية في عملية التعليم  
الاجتماعى

تصدرها رابطة خريجي كليات ومعاهد التربية بالقاهرة

# صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنويا ( نوفمبر - يناير - مارس - مايو )

رئيس التحرير

عزيز محمد مبيب

## الاشتراك السنوى :

- ٨١ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة
- ٦٠ قرشا للصحيفة فقط
- ٤٠ قرشا لطلبة كليات ومعاهد التربية
- ٧٥ قرشا خارج الجمهورية

## المقالات والبحوث والمكاتبات :

١٢ ميدان التحرير بالقاهرة  
( تليفون ٧٠٦٨٦ )

ترسل الى مدير ادارة صحيفة التربية  
بمقر الرابطة :



# صحيفة التربية

العدد الثاني

يناير ١٩٦٥

السنة السابعة عشرة

## في هذا العدد

للاستاذ محمد علي حافظ

للاستاذ حسن مصطفى

للاستاذ محمود الشافعي

للاستاذ عزيز محمد حبيب

للاستاذ محمد بسيوني الخطيب

للاستاذ أحمد فؤاد عبد الجواد

للاستاذ محمود النبوي الشال

للاستاذ مدحت كاظم

للاستاذ أحمد محمد التركي

للاستاذ / محمود زويل

للاستاذ محمد مصطفى زيدان

دراسة احصائية للحاصلين على الشهادة الثانوية العامة والفنية حسب  
مدة البقاء بالمرحلة الثانوية  
للاستاذ ثابت الشاروني

كتب جديدة

تقرير عن برنامج محو الامية في البلاد  
العربية

نظم الاختيار للوظائف القيادية

تعويم المدارس في ظل تطور التوجيه  
الفني

الصحافة المدرسية في الميدان  
الاشتراكي

التأخر الدراسي في المدرسة الابتدائية  
وجبنا نحو دور الحضارة واعداد  
مربيات للاطفال

حاجة مدرس التربية الفنية الى  
التدوق الفني ونارينغ الفن

الاهداف التربوية للمكتبات المدرسية  
رعاية الطلاب المتفوقين في المجتمع  
الاشتراكي

التعليم الثانوي التجاري

مفاهيم أساسية في عملية التطبيع  
الاجتماعي

تصدرها رابطة خريجي كليات ومعاهد التربية بالقاهرة



# تقرير عن المؤتمر الإقليمي للتخطيط وتنظيم برامج محو الأمية في البلاد العربية

المنعقد بالاسكندرية في الفترة من ١٠ - ١٨/١٠/٦٤

للاستاذ محمد علي حافظ

نائب وزير التربية والتعليم

## الظروف التي أعدت لعقد المؤتمر والهيئات المنظمة له :

قامت بالدعوة لعقد هذا المؤتمر : منظمة الامم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة بباريس ، وكانت هذه الدعوة صندى لاتجاهات وتوصيات صدرت عن مؤتمرات واجتماعات دولية في مختلف المستويات . فلقد عبرت الجمعية العامة للامم المتحدة في اجتماعها عن اهتمام كبير بمعالجة مشكلة الامية في البلدان التي ما زالت تعاني منها . كما ظهر هذا الاتجاه واضحا في مؤتمر وزراء التربية والتعليم العربى الذى عقد في بغداد عام ١٩٦٤ حيث صدر قرار بوجوب الاهتمام بتنفيذ برامج محو الامية وكذلك انشاء منظمة عربية للتربية والعلوم والثقافة في جامعة الدول العربية يكون من مهامها القضاء على الامية . ولقد توجت هذه الاتجاهات كلها بما اتخذته مؤتمر القمة العربى للملوك والرؤساء العرب من قرارات كان من بينها ما يوجه الى العمل العربى المشترك لمحو الامية في البلاد العربية .

ولقد استجابت الجمهورية العربية المتحدة لهذه الدعوة وكانت الدولة المضيفة للدول المشتركة فيه .

ولقد مثل اليونسكو في هذا المؤتمر السيدان ا . ديليون مدير دائرة تعليم الكبار ونشاط الشباب ، ج . بيتانكور مساعد المدير العام لليونسكو لشئون التربية والتعليم . كما قامت وزارة التربية والتعليم بالجمهورية العربية المتحدة بالاعداد لعقد المؤتمر من التواحي المختلفة سواء من حيث المكان او القاعات او الترجمة او الالات الصوتية والمطبوعات والنسخ او من حيث ترتيبات الاقامة لاعضاء الوفود ، كما قامت الوزارة بتنظيم برامج رحلات لاعضاء الوفود سواء في داخل الاسكندرية ام في خارجها وذلك تحت اشراف ادارة الشئون العامة بالوزارة .



## جدول أعمال المؤتمر :

تضمن جدول أعمال المؤتمر الموضوعات الآتية :

- ١ - التعاريف .
- ٢ - محو الأمية ، أهميته وعلاقته بخطط التنمية ومشروعاتها .
- ٣ - التخطيط في مكافحة الأمية .
- ٤ - برنامج محو الأمية : أهدافه وعناصره ومكانه في برامج تعليم الكبار .
- ٥ - الإمكنة والآثار والادوات .
- ٦ - فئات العاملين .
- ٧ - الطرق والمواد التعليمية .
- ٨ - المعينات السمعية والبصرية ووسائل الاتصال .
- ٩ - خدمات البحث العلمى والاحصاء .
- ١٠ - الإدارة والتنظيم في برامج محو الأمية .
- ١١ - التمويل .
- ١٢ - العمل الميداني في برامج محو الأمية .
- ١٣ - مشكلات في محو الأمية .

وقد قام وفد الجمهورية العربية المتحدة بعقد عدة اجتماعات قبل موعد المؤتمر لمدارسة هذه النواحي من الزوايا المختلفة وأعد تقريراً شاملاً لتوجهات النظر إزاء هذه الموضوعات تمهيداً لمناقشتها في المؤتمر .

الدول العربية التي اشتركت في المؤتمر :

عدد المنويين	الدول
٣	١ الاردن
٢	٢ الجزائر
١٥	٣ الجمهورية العربية المتحدة
١	٤ السعودية
٢	٥ السودان
٢	٦ العراق
٣	٧ الكويت
١	٨ المغرب
١	٩ اليمن
٢	١٠ تونس
١	١١ سورية
٢	١٢ قطر
٣	١٣ ليبيا
١	١٤ اتحاد الجنوب العربي
٣٩	الجميلة

## أعضاء وفد الجمهورية العربية المتحدة في المؤتمر :

وكان تشكيل وفد الجمهورية العربية المتحدة في المؤتمر على الوجه الآتي :

١ - السيد/محمد على حافظ نائب وزير التربية والتعليم (رئيسا)

### الأعضاء

- |                                 |   |
|---------------------------------|---|
| ٢ - السيد/محمد طه النمر         | وكيل وزارة التربية والتعليم   |
| ٣ - السيد/محمد كامل النحاس      | » » » »   |
| ٤ - السيد/سيد محمد روجه         | » » » »   |
| ٥ - الدكتور/السيد محمود زكى     | وكيل وزارة الادارة المحلية  |
| ٦ - الدكتور/سلامة حماد          | وكيل وزارة التعليم العالى   |
| ٧ - الدكتور/يوسف صلاح الدين قطب | عميد كلية التربية جامعة عين شمس                                     |
| ٨ - السيد/أحمد خاكي             | مدير عام التربية والتعليم بالاسكندرية                               |
| ٩ - السيد/محمد ابراهيم زكى      | الامين العام المساعد للشعبة القومية لليونسكو                        |
| ١٠ - السيد/يوسف العفيفى         | مدير عام التربية الاساسية بوزارة التربية والتعليم                   |
| ١١ - السيد/محمد خيرى حربى       | مدير عام تخطيط الاعدادى والثانوى بوزارة التربية والتعليم            |
| ١٢ - السيد/زكى محمد الجوهري     | مدير عام التخطيط والتنظيم بوزارة التربية والتعليم                   |
| ١٣ - الدكتور/محمد قدرى لطفى     | الاستاذ بكلية التربية جامعة عين شمس                                 |
| ١٤ - الدكتور/محمود رشدى خاطر    | الاستاذ المساعد بكلية التربية جامعة عين شمس                         |
| ١٥ - السيد/جلال كامل            | ادارة الثقافة الاسلامية ومحو الامية - وزارة الثقافة والارشاد القومى |

## الدول التى مثلت بمراقبين في المؤتمر :

مثلت الدول الآتية بمراقبين عددهم موضح قرين كل دولة :

- |             |                       |                      |           |
|-------------|-----------------------|----------------------|-----------|
| البانيا (١) | الارجنتين (٢)         | كمبوديا (١)          | فرنسا (٢) |
| اليونان (١) | المانيا الاتحادية (١) | جامايكا (١)          | تركيا (١) |
| اسبانيا (١) | الولايات المتحدة (٤)  | الاتحاد السوفيتى (١) |           |

## وكالات وهيئات الأمم المتحدة :

مثلت في المؤتمر :

- منظمة الاغذية والزراعة (١)
- منظمة العمل الدولية (١)
- صندوق الطفولة الدولي (١)
- وكالة غوث اللاجئين (١)

## المنظمات الدولية الحكومية :

مثلت في المؤتمر : جامعة الدول العربية (١)

## المنظمات الدولية غير الحكومية :

- الاتحاد الدولي لنقابات المعلمين (١)
- الاتحاد الدولي لنساء الريف (١)
- المكتب الدولي للتعليم الكاثوليكي (١)
- الرابطة الكاثوليكية الدولية للخدمة الاجتماعية (١)
- المجلس الكنائسي للشئون التعليمية (١)
- الاتحاد الدولي للنقابات العمالية الحرة (١)
- جمعية السلام الرومانية (١)
- الاتحاد الدولي لجمعيات الشابات المسيحيات (١)
- الاتحاد الدولي لجمعيات الشبان المسيحيين (١)

## افتتاح المؤتمر :

- بدأ المؤتمر أعماله في تمام الساعة العاشرة من صباح يوم السبت الموافق ١٠/١٠/١٩٦٤ حيث رأس الاجتماع التمهيدى السيد / ج. بيتانكور ممثل المدير العام لليونسكو .
- وافتتحه السيد / السيد يوسف وزير التربية والتعليم بالجمهورية العربية المتحدة بكلمة أعرب فيها عن تحيات الرئيس جمال عبد الناصر للسادة أعضاء الوفود كما عبر عن ترحيبه بالمؤتمر وتتمنيات التوفيق للمؤتمرين .
- ثم تلاه السيد محافظ الاسكندرية الذى رحب بالسادة أعضاء الوفود فى محافظته متمنيا لهم اقامة طيبة وتوفيقا فى أعمال المؤتمر .



• وأعقب ذلك كلمة الدكتور يحيى الخشاب مندوب جامعة الدول العربية حيث رحب بأعضاء المؤتمر وأشاد بالتعاون المثمر والجهد الذى تحققه هيئة اليونسكو فى هذا المجال مع ترحيب جامعة الدول العربية بهذا النشاط واهتمامها بتدعيمه .

• كما تحدث السيد بيتانكور مساعد المدير العام لليونسكو عن أهداف المؤتمر وشكره للتعاون الهادف لانهجائه .

### **انتخاب الرئيس ونوابه والمقرر العام :**

دعا ممثل المدير العام لليونسكو المؤتمرين الى مباشرة السير فى جدول الأعمال ومناقشته فتقرر ما يأتى :

١ - انتخاب السيد / محمد على حافظ رئيس وفد الجمهورية العربية المتحدة رئيسا للمؤتمر .

٢ - انتخاب رؤساء الوفود العربية الى المؤتمر نوابا للرئيس .

٣ - انتخاب السيد / معروف سويد رئيس وفد لبنان مقررا عاما للمؤتمر .

هذا وقد قام بأعمال سكرتير عام المؤتمر الاستاذ محمد سعيد قدرى مدير مركز تنمية المجتمع بسرس الين .

### **الاجو العام للمؤتمر :**

تميز اجو العام للمؤتمر بحماس كبير من جانب وفود الدول العربية للعمل على وضع المخططات اللازمة لمحو الامية فى مختلف البلدان العربية - ورغم ما لوحظ من اختلافات فى وجهات النظر العربية من حيث التعاريف وبعض المفاهيم والحقائق العامة المتعلقة بموضوع مكافحة الامية الا أن روح التعاون التى كانت سمة بارزة من سمات المؤتمر قادت الاعضاء جميعا الى تذليل كل الصعاب وتحقيق الاتفاق الكامل فى وجهات النظر بين الجميع مما قاد فى النهاية الى توصيات حية بناءة فى هذا المجال .

ولقد بلغ التحمس للعمل من جانب أعضاء المؤتمر أن ضحوا بالكثير من وقتهم الحر فى اجتماعات فرعية لمدارسة النواحي المختلفة التى أحالتها اليها اللجان العامة .

ويمكن القول أن هذا المؤتمر قد حقق للعروبة نصرا علميا كبيرا اذ

وحد الاهداف والخطط وحقق التقارب الفكرى والذهنى بين مندوبى الدول العربية جميعا .

ومما يذكر أيضا أن المراقبين من الهيئات المختلفة حكومية كانت أو غير حكومية قد ساهموا مساهمة مشكورة فى تحقيق أهداف المؤتمر - كما كان لأعضاء وفد الجمهورية العربية المتحدة دور بارز فى المؤتمر اذ قاموا على ضوء تجاربهم وخبرتهم بما تم من دراسات فى ج.ع.م. أنارت السبيل الى مختلف الحقائق والمفاهيم المتعلقة بموضوعات المؤتمر .

### الوثائق والمطبوعات :

أعدت هيئة اليونسكو وثيقتين أساسيتين وزعتا على جميع أعضاء المؤتمر وهما :

- ١ - دليل العمل فى تنظيم وتمويل برامج محو الأمية وتعليم الكبار .
- ٢ - مسح لتنظيم برامج محو الأمية فى البلاد العربية . وقد تناول ذلك عرضا عاما للظروف المتعلقة بمشكلة الأمية فى البلاد العربية من حيث حجمها والجهود التى تبذل لمكافحتها والتشريعات والتنظيمات القائمة والمناهج وخطة الدراسة والمواد التعليمية والعلمين والمباني والاثاث والادوات والخدمات المعاونة والتمويل والخطط .

وقد وزع على أعضاء المؤتمر المطبوعات التى سبق أن صدرت فى هذا المجال عن وزارة التربية والتعليم وعن مركز تنمية المجتمع بسرس اليلان كما أقيم معرض عرضت فيه مختلف النماذج والمطبوعات والوسائل المتعلقة بمكافحة الأمية كما عرضت بعض الدول جهودها ومطبوعاتها فى هذا السبيل . ولقد تم اعداد المعرض بواسطة مركز الوثائق التربوية وإدارة الوسائل التعليمية واشترك فى هذا المعرض القسم التعليمى بالقوات المسلحة .

وفيما يلى بيان بالمطبوعات التى صدرت عن الوزارة والتى وزعت على أعضاء المؤتمر :

- كتيب مشكلة الأمية اتجاهات ووسائل وزارة التربية والتعليم ج.ع.م
- التخطيط لمكافحة الأمية وزارة التربية والتعليم ج.ع.م
- خطة وزارة التربية والتعليم لمكافحة الأمية ( بالانجليزية ) وزارة التربية والتعليم ج.ع.م

— برامج تدريب المشرفين والمدرسين

وزارة التربية والتعليم ج. ٢٠٤٠

— دور مجلس القرية في مكافحة الامية

وزارة التربية والتعليم ج. ٢٠٤٠

— خطة وزارة التربية والتعليم لمكافحة الامية ( بالعربية )

وزارة التربية والتعليم ج. ٢٠٤٠

— استطلاع موقف الامية في القطاعات المختلفة

وزارة التربية والتعليم ج. ٢٠٤٠

— بحث مقارنة ( مركز الوثائق التربوية )

وزارة التربية والتعليم ج. ٢٠٤٠

— مشروع قانون محو الامية والتربية الاساسية

وزارة التربية والتعليم ج. ٢٠٤٠

— نسخ من كتب القراءة والكتابة المستعملة في الجمهورية العربية المتحدة

### المناقشات العامة :

اعقب ما سبق كلمات لرئيس المؤتمر وسكرتيره العام ومندوبى بعض الدول والمنظمات العالمية غير الحكومية . وفي صباح الاحد الموافق ١١/١٠/١٩٦٤ اتاحت الفرصة لاعضاء المؤتمر جميعا لمناقشة الموضوع بصفة عامة وأن يقدم كل عضو عرضا للجهود والتجارب التى تمت في دولته في مجال مكافحة الامية . وقد اُنارت هذه العروض السبيل الى مختلف المفاهيم والحقائق والظروف المتعلقة بموضوع مكافحة الامية في البلاد العربية .

### خطوات العمل الرئيسية :

ورغبة في تحديد نطاق البحوث والمناقشات حتى تسير في الطريق الصحيح قام رئيس المؤتمر بتلخيص مختلف الحقائق والنقاط التى أثرت وتقدم للمؤتمر مقترحا ما يأتى :

**أولا :** أن نبدا بدراسة توصيات المؤتمرات السابقة التى بحثت في ذلك المجال كي نبني مناقشاتنا في هذا المؤتمر على ضوء تلك التوصيات بحيث يكون انتاج هذا المؤتمر خطوة تقديمية في محو الامية .

**ثانيا :** أن يأخذ المؤتمر بعين الاعتبار ضرورة رسم خطة عملية شاملة لمكافحة الامية في الدول العربية يمكن أن بهتدى بها في التطبيق العملى المحلى في كل دولة .



ثالثاً : أن يبين المؤتمر الدور الذي يجب أن تقوم به جامعة الدول العربية في هذا المجال وعلاقة الموضوع بمسئوليات منظمة التربية والعلوم والثقافة العربية .

رابعاً : أن يبين المؤتمر العربي موقف الدول العربية ازاء برنامج منظمة الامم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة ( اليونسكو ) .

### تشكيل اللجان :

وبعد أن تبلورت المفاهيم وحددت معالم الطريق رؤى تشكيل لجنتين من أعضاء المؤتمر تتولى كل منها بحث ومدارسة موضوعات معينة وعلى هذا الاساس تم تشكيل اللجان الآتية :

- ١ - اللجنة الاولى ومقررها رئيس وفد الكويت .  
وتبحث التخطيط والتنظيم والتكاليف والتمويل والتعاون على الصعيد العربي والدولي .
- ٣ - اللجنة الثانية ومقررها رئيس وفد العراق .  
وتبحث في المحتوى الذي يعنى بالطرق والمواد والوسائل .

### محتويات التقرير العام :

وفي اجتماع عقده مكتب المؤتمر ووفق على اقتراح تقدمت به يتعلق بمكونات التقرير العام بحيث تنحصر في النواحي الآتية :

- ١ - المقدمة وتضم أهداف ومبادئ المؤتمر .
- ٢ - محور الامية وعلاقته بالتنمية الاجتماعية والاقتصادية وكذلك بتنظيم التربية والتعليم .
- ٣ - التخطيط والتمويل .
- ٤ - التعاون على الصعيد الوطني والمحلي .
- ٥ - محتوى البرنامج .
- ٦ - التعاون العربي في اطار الخطة العامة .
- ٧ - موقف الدول العربية ازاء برنامج اليونسكو في حملته العامة .

ولقد تقدمت كل لجنة من لجان المؤتمر ( عن طريق مقررها ) بايضاح ما توصلت اليه من اتجاهات في الموضوعات التي تخصصها . كما عقد اجتماع عام لمناقشة مقدمة التقرير العام وكذلك مناقشة تقرير كل من اللجنتين الاولى والثانية حيث استقر فيها رأى المؤتمر على الاتجاهات والتوصيات الآتى موجزها .

## موجز لاهم التوصيات والقرارات التي صدرت عن المؤتمر

- أن المعرفة والعلم هما حق لكل مواطن عربي يعادل حقه في الحياة والحرية .
- أن محو الامية يزيل الفوارق الشخصية عند المواطنين العرب وهي السبيل الى توحيد افكارهم ومشاعرهم وتثبيت وحدة اهدافهم .
- أن برامج محو الامية يجب أن ترتبط مع سائر مشروعات التنمية الاقتصادية والاجتماعية .
- أن تبدأ منظمة التربية والثقافة والعلوم في جامعة الدول العربية في ممارسة مهامها ومن بينها مهمة تنفيذ برامج محو الامية العربية فورا .
- أن يقوم كل بلد عربي بوضع خطة لمحو الامية بين المواطنين في مدة اقصاها خمس عشرة سنة مع وضع برنامج زمني لتنفيذ هذه الخطة .
- أن تسير خطة المكافحة في المراحل الآتية :
 

مرحلة الاستعداد	ومدتها	سنة
مرحلة البدء والتجريب	ومدتها	ثلاث سنوات
مرحلة التوسع	ومدتها	عشر سنوات
مرحلة التصفية	ومدتها	سنة
- أن يقوم كل بلد عربي باصدار تشريع يسند العمل في محو الامية .
- أن ينشئ كل بلد عربي جهازا مركزيا لمحو الامية وأن يشتمل على قسم تكون مهمته الاتصال بالجهاز المختص بمحو الامية في الجامعة العربية .
- أن ينشأ مركز عربي مشترك للوسائل التعليمية يمول من الصندوق المشترك لحملة مكافحة الامية في الدول العربية .
- أن يشكل في كل بلد عربي هيئة عليا مركزية لمحو الامية .
- انشاء صندوق عربي خاص بمكافحة الامية على الصعيد العربي .
- أن يكون لمحو الامية مكان في الخطة .
- حدد الأمي بأنه الشخص الذي تعدى سن العاشرة وليس منتظما بأية مدرسة ولم يصل الى المستوى الوظيفي في القراءة والكتابة باللغة العربية .

- اعطاء أهمية خاصة لتعليم المرأة .
  - أن تعمل كل دولة على توطين البدو الرحل حتى تستقر حياتهم كأيّة فئة أخرى من فئات الشعب .
  - أن يتجه العمل العربي المشترك بكل أجهزته وهيئاته العربية - متعاونة مع اليونسكو ووكالة غوث اللاجئين والمنظمات الدولية الأخرى الى رسم وتنفيذ خطة شاملة تهدف الى القضاء على الأمية بين اللاجئين الفلسطينيين في مختلف البلاد العربية .
  - أن تسمى الوثيقة الخاصة بنتائج أعمال المؤتمر باسم اعلان قرارات الاسكندرية لمحو الأمية .
- هذا وقد اتفق ممثلو الدول العربية في المؤتمر على اعلان شهر نوفمبر ١٩٦٥ موعدا لبداية قيام الحملة ضد الأمية في جميع بلاد الوطن العربي وعلى أن تدعو الجامعة العربية الى اجتماع عربي يعقد في مارس ١٩٦٥ لمدارسة الخطط الكفيلة بتحقيق هذه الحملة في ضوء قرارات المؤتمر .



# نظم الاختيار للوظائف القيادية

للاستاذ حسن مصطفى

وكيل وزارة التربية للتخطيط

من الدراسة المقارنة لبعض النواحي التي قد تفيد العاملين في حقل التربية والتعليم في ج.ع.م نتيجة لتشابه المشكلات في النظم التعليمية والتطورات التربوية في كل من إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية . يمكن الوقوف على بعض الحلقات أو المراحل التي تسد ثغرة في أنظمتنا القائمة كما يمكن أن تستوحى منها أفكارا جديدة تساعد على تطوير ما لدينا ، وإعادة النظر في أوضاعنا التربوية ونظمنا التعليمية ، ثم ان هذه الدراسات تبين مدى انحدار أو القرب من أنظمتنا التربوية والتعليمية من التطورات الحديثة في الفكر التربوي - فلسفة وتطبيقا .

وهناك ست مسائل رئيسية يهتم بها القائمون على أمر التربية والتعليم في مصر في الوقت الحاضر ، كما يهتم بها القائمون على التربية والتعليم في أمريكا وإنجلترا وهي :

## ١ - اللامركزية والإدارة التعليمية :

تهتم الجمهورية العربية المتحدة بتطبيق مبدأ المركزية في التخطيط واللامركزية في التنفيذ ، وإذا اختلف هذا المبدأ بعض الشيء عما يوجد في إنجلترا أو أمريكا ، إلا أن الهدف واحد ، ويمكن أن تفيد من دراسة خبرات وتجارب هذين البلدين في تطبيق نظام الحكم المحلي بأوسع معانيه معتمدا على نظام لا مركزي في أوسع صورته العملية في تلك البلاد .

## ٢ - تخطيط وتطوير المناهج خاصة العلوم والمواد الاجتماعية :

ان تطورنا الاجتماعي واتجاهنا القومي من ناحية ، والتطور العلمي الحديث من ناحية أخرى يفرضان على مجتمعنا اهتماما خاصا بهذين المجالين ، ودراسة الوسائل الكفيلة بتنمية الشعور القوي ، وكذلك دراسة أنسب التطورات العلمية والمخترعات الحديثة على المناهج وأن نسترشد في ذلك بجهود الدول المختلفة .

### ٣ - تنمية المجتمعات المتخلفة عن طريق التربية والتعليم :

مثال ذلك المجتمعات الريفية في مصر والتي تحتاج الى رعاية خاصة ، ويمكن أن يستفاد من مواجهة تلك المشكلة بالجهود التي بذلت في المجتمعات الريفية الامريكية المتخلفة خاصة في المناطق الجنوبية منها .

### ٤ - التعليم الفني ومشكلاته :

مثل مراحل التوسع المناسبة في التعليم الفني ، ومشكلات التخصص والتوجيه المهني وغير ذلك من المشكلات التي يمكن أن تفيد فيها من الجهود التي بذلت في كل من أمريكا وانجلترا ، لمواجهة التطور الصناعي ، والتوسع في المشروعات الاقتصادية .

### ٥ - مشكلة المباني المدرسية وتكلفتها :

وهي مشكلة تعترض التخطيط التربوي في مصر ، وتعترض التربية والتعليم في البلاد الاخرى ، فمشكلة ارتفاع أسعار المباني مشكلة عامة في سائر بلاد العالم .

### ٦ - اعداد المعلم :

ويشمل ذلك نظم اعداده وتدريبه أثناء الخدمة ، ووسائل تنميته مهنيا وعلميا .

كما أن هناك بعض الموضوعات الاخرى التي تعد غريبة عن التربية والتعليم في مصر ، مثل ما يعرف بالخدمات الجامعية خارج نطاق التعليم الجامعي الرسمي University Extension Service وهي خدمات جامعية تساعد على نشر الثقافة المتخصصة خارج نطاق التعليم الرسمي ، أو نشاط نقابة وهيئات المعلمين في حقل التربية والتعليم ، أو مشاكل طلبة البعثات في الخارج .



وفي دراسة هذه المشكلات والموضوعات اعتمدت على الاتصال المباشر بالمسؤولين عن الادارة التعليمية المركزية والاجهزة التعليمية المحلية وتبادل الرأي معهم ، وكذا ما كسبته من خبرات تطبيقية عملية ، عن طريق الملاحظة والمشاركة الميدانية في داخل دور التعليم على اختلاف مستوياتها ، وحضور اللجان والاجتماعات والؤتمرات التي تصادف انعقادها أثناء الزيارة .

ولقد فضلت الالتقاء المباشر في هذه الندوة برجال التربية والتعليم. بالوزارة عارضا عليهم بعض ما أحمله من خواطر وما خرجت به من ملاحظات - ومناقشة ذلك معهم بقصد الوصول الى بعض المقترحات التي قد تنفع في معالجة بعض مشكلات التربية والتعليم في مصر ، أو قد تحمل الذاكرة هذه الافكار وتفيد عند مناقشة مسائل التربية والتعليم فيما بعد.

### اللامركزية والاداة التعليمية

سيقتصر الحديث في هذا المقال على نظم الاختيار للوظائف القيادية في حقل التربية والتعليم من نظار المدارس ووكلائها والمفتشين والموجهين والمديرين المساعدين والمديرين ، حيث أن الموضوع معروض للمناقشة في الوزارة . .

وفيما يلي ما يتبع في كل من الولايات المتحدة الامريكية وانجلترا :

#### ( ١ ) في الولايات المتحدة :

لا يقتصر اختيار القادة في الولايات المتحدة الامريكية على عامل الخبرة أو مدة الخدمة أو سنوات الاقدمية فقط وإنما يعتمد الاختيار اعتمادا أساسيا على الكفاية المهنية والنمو العلمى ، وكذلك على اللياقة الاجتماعية.

فالشروط والمواصفات التي تشترط في المتقدم لشغل وظيفة قيادية في التربية والتعليم من وكلاء ونظار ومفتشين ومديرين مساعدين ومديرين هي :

١ - المؤهلات : بالنسبة للوكلاء والنظار والمفتشين : ماجستير في التربية أو دبلوم خاصة في الادارة المدرسية والتوجيه الفنى مع الحصول على درجة Major في الادارة المدرسية ، وتخطيط المناهج .

وبالنسبة للمديرين المساعدين والمديرين يشترط الحصول على الدكتوراه . ويلاحظ أن الدراسات التي تعدها الجامعة لهؤلاء تتصل بالادارة المدرسية اتصالا وثيقا ، وتتضمن تخطيط المناهج والتحولات الاجتماعية الحديثة ، والتشريعات القائمة في النظام التعليمى والاتجاهات الحديثة في التربية ووسائل خدمة البيئة ، ومسائل الشؤون المالية والادارية واقتصاديات التعليم ، والتخطيط التربوى والمبائى المدرسية والميزانية ، ويلاحظ ان هذه البرامج معدة اعدادا خاصا بحيث تتناسب مع الوظائف التي تعد الدارسين لها .

٢ - اجتياز اختبار شخصى أمام لجان تشكل محليا في كل ولاية ، وهذه اللجان تتفاوت مستويات أعضائها بالنسبة لمستوى الوظيفة الشاغرة .



ويشترك في هذه اللجان بعض رجال التربية والتعليم وأعضاء من مجلس الولاية وبعض أولياء الأمور المستنيرين .

٣ - اجتياز اختبار تحريري بالنسبة لنظار ووكلاء المدارس والمفتشين وهذا الاختبار يتكون من أربع جلسات :

— في فلسفة التربية والاتجاهات الحديثة .

— في الادارة المدرسية .

— في الشؤون المالية والادارية .

— في تطوير المناهج والمقررات الدراسية وطرق التدريس .

٤ - مدة خبرة لا تقل عن عدد معين من السنوات ، ولم يشترط سوى مدة قصيرة تتراوح بين ٤ و ٦ سنوات ، في خدمة التعليم .

٥ - تقرير يقدم من الجهات التي سبق أن عمل فيها المرشح : يوضح مدى نجاحه وانتاجه ، وعلاقاته الاجتماعية .

٦ - بيان بانتاج المرشح العلمي والفني ، ومدى اشتراكه في لجان البحوث والمؤتمرات وبرامج التدريب .

## ب - وفي إنجلترا :

أما إنجلترا فلا تشترط مؤهلات عليا معينة ، ( وان كانت المؤهلات تؤخذ في الاعتبار كعامل من عوامل التفضيل ) ولا تعقد امتحانات تحريرية ولكنها تدقق في الاختبارات الشخصية وتهتم بالتقارير عن الخبرة السابقة والانتاج العلمي للمرشح ، فتكون في كل مقاطعة لجان لاختبار النظار والوكلاء والمفتشين المحليين ، على النحو التالي :

— مدير التعليم في المقاطعة .

— رئيس قسم المستخدمين .

— ثلاثة أعضاء من مجلس المقاطعة .

— عضو من مجلس ادارة المدرسة التي بها الوظيفة الشاغرة .

— مدير مكتب التعليم المحلي .

ويستبعد المفتشون من عضوية هذه اللجان ، حتى يكونوا اكثر حرية عند كتابة التقارير عن خبرات المرشح للوظيفة والكتابة عن ماضيه ومجهوداته ومدى كفايته ، وأكثر حرية فيما بعد في تقويم عمله ومدى نجاحه .

\* \* \*

وهناك عدة ملاحظات بالنسبة لهذه الشروط في كل من إنجلترا وأمريكا ومنها :

أولاً - انها تدفع المشتغلين بالتعليم الى مواصلة الدراسات العليا والانتاج العلمى أو الفنى وذلك للحصول على المؤهلات والشروط المطلوبة للترقى .

ثانياً - انها تهتم بماضى المرشح للوظيفة ونموه المهنى وعلاقاته الاجتماعية، أكثر من اهتمامها لسنوات الخدمة ، مما يؤدى الى الارتفاع بمستوى الاداء المهنى للعاملين فى التربية والتعليم باعتباره شرطاً أساسياً للترشيح للوظائف القيادية .

ثالثاً - انها تهتم بالاختبار الشخصى بصورة جدية .

ويساعد على ذلك ان الدراسات العليا ميسرة للعاملين فى التربية والتعليم وان الاختبارات الشخصية تراعى فيها الدقة المتناهية ويمكن الاعتماد على نتائجها .



ولقد سقنا ما مضى لمدارسة المقترحات التى نستمدّها من هذه النظم والتى يمكن أن نفيدها منها فى تطوير وسائل اختيار هذه القيادات ، التى تتولى زمام وتوجيه شئون التربية والتعليم - لاسيما وان هذه الوظائف قد نالت حظاً موفوراً من الناحية المادية فى قانون العاملين الجديد ، ومن ناحية الوزارة بتقرير بدل طبيعة عمل للنظار فى مختلف المراحل ...

هذا وتعنى الدولة عناية كبيرة بتدريب العاملين . وقد نص القانون الجديد على جعل التدريب شرطاً أساسياً من شروط الترقى ، ومن ناحية أخرى فان هذا القانون يربط بين الوظيفة والمرتب ، ولذلك يجب أن نعيد النظر فى نظم اختيار المرشحين للمناصب القيادية ( نظار ووكلاء المدارس والمفتشين والمناصب الادارية الاخرى ) بحيث نضمن وجود الحافز القوى للنمو العلمى والمهنى .

كما أن القرار الوزارى رقم ٢٥٥ نص على أن يجتاز المرشح لشغل مثل هذه الوظائف ، برامج تدريبية معينة واختبارات ، ولكنها تحتاج الى أن تؤخذ مأخذاً جدياً . وقد اهتمت الوزارة بانشاء مراكز تدريب رئيسية ( مثل مركز منشية البكرى ومركز الاسكندرية ) لتكون مركزاً لبرامج التدريب التى تتولاها الوزارة ، ولكنها تحتاج الى تدعيم ، وإلى ادارة أفضل ، ، كما أن الوزارة لجأت الى الجامعة لعمل برامج تدريبية أخرى .

والواقع ان فكرة انشاء مراكز تدريبية متخصصة لها مثيل فى

الخارج ، ففي روسيا تهتم الدولة بإنشاء مراكز تدريب مركزية لتدريب رجال التربية من الجمهوريات السوفيتية المختلفة ، وفي مصر يوجد معهد للتخطيط ، ومعهد للإدارة العامة ، ومعهد للإدارة العليا ، وهذه الفكرة يمكن الاستعانة بها وتعزيز مراكز التدريب الرئيسية عندنا والارتفاع بمستواها لتتولى التدريب في الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية - ويقترح في هذا السبيل تحويل مركز التدريب في منشية البكرى ومركز التدريب بالإسكندرية إلى معاهد خاصة من هذا القبيل ، مع تزويدها بالكفايات والمراجع والمكتبات ، لتقوم بتنظيم برامج دورية ثابتة متطورة - على أن توضع لهذه البرامج الضوابط الكفيلة بتحقيق جديتها واتصالها التام بالعمل الميداني التطبيقي إلى جانب متابعتها لأحدث تطورات الفكر التربوي وأن تكون لامتحاناتها قيمة حقيقية عند الترشيح للوظائف القيادية .

على أن هذا لا يعنى الاستغناء عن الجامعات في برامج التنمية العلمية ، والتي تحتاج إلى الأخصائيين والمعامل والتجهيزات التي لا تتوفر للوزارة ، كما هو الحال في مجال العلوم الطبيعية والرياضيات والمواد الاجتماعية واللغات الأجنبية ، لتنمية المدرسين والمدرسين الأوائل والمفتشين كل في مجال تخصصه . والأمر هنا يحتاج إلى تيسير من جانب الوزارة من ناحية ، وتيسيرات في تنظيم برامج الدراسات العليا من جانب الجامعات ، بحيث يستطيع من يرغب من المعلمين في مختلف أنحاء الجمهورية ، الانتظام في برامج الدراسات العليا سواء أثناء الإجازات الصيفية ، أو العطلات الأسبوعية ، أو خلال العام الدراسي .

\* \* \*



# تقويم المدرس في ظل تطور التوجيه الفني

للأستاذ محمود شافعي  
كبير مفتشى التربية وعلم النفس

التقويم والتوجيه مفهومان أصبحا يمثلان جزءا أساسيا من العملية التربوية - وكان من الطبيعي أن يكون دخول هذين المفهومين الى ميدان التربية والتعليم مرتبطا بالتغير الثوري الذي شمل جميع ميادين نشاطنا الحيوى مع مطلع فجر ثورتنا المباركة ، وبحيث غدا طابعا واسلوبا مميزا للحياة في مجتمعنا الجديد : ذلك المجتمع الذى تقوم الحياة في جميع مناحيه على أسس التخطيط العلمى السليم .

## المقصود بالتقويم :

إذا رجعنا لأصل كلمة التقويم لغويا وجدناها مشتقة لفظا من الفعل قوم الشيء ... يقومه ... أى أعطاه وزنا وقيمة ... فالمقصود بالتقويم فى التربية اذن هو وزن الاساليب والوسائل المستخدمة فى عملية التربية بفرض تحقيق نتائج ذات قيمة من وراء عملية التربية والتعليم .

فالتقويم اذن مرتبط بالاهداف والفايات المراد تحقيقها ، ومرتبطة كذلك بالوسائل المستخدمة فى سبيل تحقيق تلك الاغراض - لمعرفة مدى فاعلية تلك الوسائل ومدى جديتها ...

غير أن المعرفة فى حد ذاتها تعجز عن أن تحقق هدف التقويم - فلا بد من جهد واضح نحو الاصلاح والتحسين والتقدم وهذه هى الغاية الحقيقية من وراء التقويم .

## التقويم فى عملية التربية والتعليم :

وإذا رجعنا الى الاهداف المحددة لعملية التربية نجد أنها : « تحقيق النمو المتكامل فى جميع جوانب الشخصية وتحقيق سمات المواطنة الصالحة والكفاية الاجتماعية فى التلميذ الذى نريه بحيث يخرج مزودا

بالمعلومات والخبرات والمهارات والعادات والاتجاهات التى تمكنه من أن يتعامل بنجاح مع المجتمع الذى يعد للاسهام فى تقدمه وتطوره .

هذه هى الاهداف ... ومن أجل تحقيقها قامت أجهزة كبيرة تعتبر بمثابة الوسائل الموصلة الى بلوغها ... ومن هذه الاجهزة :

- الادارات التعليمية المثلة فى المناطق والوزارة بأجهزتهما المتعددة .
- المدرسة كمرفق تتشابك فيه مصالح متعددة .
- الكتب والمناهج والخطط وطرائق التدريس والوسائل التعليمية .
- التلاميذ بقللراتهم ومستويات تحصيلهم وكافة الظروف المحيطة .
- المعلمون .

والواقع ان هذه جميعا بما فيها العنصر البشرى تعتبر من الوسائل التى تعمل لتحقيق غاية معينة هى الغاية من التربية والتعليم .

فما صلة التقويم بكافة هذه الوسائل ؟ :

اننا جميعا نسلم بأن عملية التربية من الخطورة بحيث لا يمكننا أن نتركها تحت رحمة الصدف والظروف ... ولقد أصبحت الخامة البشرية أغلى شئ فى هذا العصر « فالطفولة صانعة المستقبل » وإذا كانت الدولة قد رصدت ملايين الجنيهات لتنفق كل عام على التعليم فمن الواجب أن يكون العائد من عملية التربية مكافئاً على الأقل لما يبذل فيها من جهود ... ولقد ظهرت مؤخراً صيحة تنادى بالأنا ننظر الى وزارة التربية والتعليم على أنها وزارة من وزارات الخدمات فحسب بل هى وزارة من وزارات الانتاج أيضاً مما يوضح عظم المسؤولية التى تقوم بها ... ومن أجل ذلك كله فإن التقويم وثيق الصلة بكافة الوسائل المستخدمة فى التربية — فهناك :

— **تقويم للنتائج النهائية لكل مرحلة** من المراحل التعليمية يبدو حالياً فى صورة الامتحانات العامة التى تشرف عليها الوزارة والمناطق .

— **وهناك تقويم للمبائى المدرسية وصلاحيتها** ، وتوفر الامكانيات بها لتؤدى غرضها كمكان للتربية الجسمية والعقلية والاجتماعية للتلاميذ ينبغى أن تتوفر فيها شروط معينة من حيث السعة والمرافق والشروط الصحية ...

— **وهناك أيضاً تقويم الكتب** ومدى ملاءمتها للتلميذ ومدى توفر مادة التعليم المناسبة بها ... والى أى حد تتفق هذه المادة مع خصائص نمو

الطفل ومع ظروف الحياة في الجماعة وفلسفتها والمثل الديمقراطية الاشتراكية التعاونية التي تؤمن بها وتطبقها في واقع حياتها .

— وهناك **تقويم للتلميذ** لمعرفة مدى التغير الذي أحدثته المدرسة في سلوكه وشخصيته بمناهجها وكتبها وطرائقها ومدرسيها ليتجه هذا التلميذ نحو النمو المرغوب له .

ثم هناك **تقويم المعلم** باعتباره إحدى الوسائل التعليمية في مادته وطريقته وأسلوب معاملته للتلاميذ ، وفي كفاياته الشخصية والمهنية للنهوض بأعباء وظيفته في الريادة الاجتماعية والتعرف على الخبرات التي تعوزه والتجارب المفيدة له ليتمكن من كل ذلك أن يضع برنامجا للأخذ بيده وتقديم العون له بحيث يسير في طريق النمو المهني الصحيح .

ومن المفيد الآن أن نقف وقفة لنبين مركز المعلم وخطره في عملية التربية والتعليم لتتضح لنا صلة ذلك كله بعملية التقويم والتوجيه .

### **مركز المعلم في عملية التربية والتعليم :**

فالمعلم مرب يسعى لتنمية قدرات الطفل بحيث يصل الى أقصى نمو ممكن في النواحي الجسمانية والعقلية والخلقية والوجدانية ... وندرج تحت هذا الكلام قيام المعلم بتزويد الطفل بالمعلومات اللازمة حول النواحي الصحية واتاحته الفرص للتلاميذ للتريض والأخذ بنصيب كاف من الهواء الطلق واختيار الغذاء الصحيح والبعد عن أسباب المرض والعدوى ... ويتطلب ذلك كله أن يكون المعلم نفسه قدوة في نظافته وهندامه وحسن مظهره وتمتع به بحظ موفور من الصحة الجسمانية يمكنه من أن ينهض بأعباء وظيفته ؛ فهي تتطلب قدرا كبيرا من اللياقة البدنية والقدرة على التحمل ويكفي ما يبذل المعلم من مجهود جسمي في الوقوف ساعات طويلة على قدميه يؤدي واجبه في الشرح والتبسيط وتعليم التلاميذ ... عدا ما يبذله من مجهود في تصحيح الكراسات ... وفي الاعمال المدرسية المتعددة التي تسند اليه ... وهذه ناحية من النواحي .

والمعلم نموذج يقتدى به الطفل في التفكير المنظم عندما تصادفه مشكلة من المشكلات فيستجمع لها كل الفروض التي قد تؤدي الى حلها ... ويناقش الاحتمالات المختلفة ويتسلح لها بالعلم والمعرفة والتجربة لينفذ اليها ... والمعلم لا يعتمد على الحدس والتخمين بل هو متيقن كل اليقين لانه لا يسرع في الحكم أو ايداء الرأي بل يرجع الى المصادر المختلفة ويوجه التلاميذ ليكونوا عادة البحث . وهو يرشد التلاميذ الى كيفية الاستفادة من البيئة المحيطة ، ويدربهم على الملاحظة والنقد ويكون لديهم حب المعرفة



ونزاهة الحكم . ولا بد اذن أن يكون هذا المعلم نفسه مثلا صادقا يحتذى في هذه النواحي ...

فاذا تناولنا النواحي الخلقية والاجتماعية وجدنا أن المعلم مطالب بأن يخرج أجيالا ترعى الفضائل الخلقية وتحرسها وتحافظ عليها فالصدق والوفاء والأمانة وحب الآخرين والعمل لصالحهم والتضحية من أجل المجموع وتقبل النقد والتسامح والتحرر من التعصب .. كلها سجايا ينبغي أن يتحلى بها المعلم وأن تكون من شيمة وسمات سلوكه حتى تنتقل بالإيحاء والتقليد والمشاركة الوجدانية والقابلية للاستهواء الى تلاميذه فيخرجون على شاكلته . وقديما قيل « ان فاقده الشيء لا يعطيه » .

والمعلم رائد الاصلاح والتقدم يقود المجتمعات المحلية بحكم وظيفته فهو ألصق الناس بالآباء والأمهات والعاملين في الحي ، فهو الأمين على فلذات أكبادهم ، وكلمته مسموعة ورأيه له المقام الأول ، وعليه أن يتسلح لهذه الوظيفة بالعلم والدراسة ومعرفة دروس المجتمع الذي يعيش فيه ماضيه وحاضره ، والصورة التي ترسم لمستقبله ليكون المرجع في الرأي والمشورة .

والمعلم قبل ذلك كله موظف وكلت اليه الدولة تربية أبنائها ، وهو العنصر البشري النابض بقيم الجماعة ومثلها ولذلك فقد قيل حقا : « ان المعلم ترمومتر حساس بهتز ويتأثر بكل التغيرات الاجتماعية الحيطه به » .

واذا أخذنا في الاعتبار أننا نعيش في مجتمع نام ينفذ عن نفسه غبار قرون طويلة - أمكننا أن نجد التفسير لكثير من المشكلات التي تشكو منها الإدارات التعليمية في بلدنا من نقص في الامكانيات المادية مثل المباني والوسائل التعليمية والكتب الصالحة وكل ما يمكن أن نطلق عليه ( التجهيز ) . وليس غريبا اذن أن تكون الشكوى دائما من نقص الامكانيات ، بل ليس غريبا أيضا ولا يتناقض مع الواقع الذي أشرنا اليه أن يقع العبء كله على المعلم فهو العنصر الوحيد المرن الذي يجوز له أن يتعدل ليلائم بين واقع تضيق امكانياته عن أن تصل الى مستوى الطموح الذي تنشده الجماعة والدولة من التعليم ... ويبذل المعلم أقصى جهوده وتظل الصيحة تتردد دائما لتقول للمعلم « هل من مزيد ؟ » .

فالمعلم اذن هو العنصر الوحيد الخلاق ، وهو القادر بجهوده على أن يحسن الاستفادة من الظروف المتاحة ، وليس بعجيب اذن أن يحتل مركز الصدارة في العملية التعليمية ، وتبعاً لذلك حظى المعلم بنصيب كبير في عملية التقويم .

## التوجيه الفني وصلته بالتقويم :

حللنا تحت النقطة السابقة وظيفة المعلم في المدرسة وأوضحنا خطرهما ، وكان لابد من تقويم كل معلم ينهض بعبء التربية للتحقق من توفر القدرات والمهارات والصفات الشخصية اللازمة لديه للنجاح في المهنة : وهذا هو التقويم . فاذا تعرفنا على أوجه النقص فحددناها وأوجه القوة والامتياز فنميناها ، ووضعنا خطة بالاشتراك مع هذا المعلم لزيادة الكفاية المهنية لديه وبدأنا تنفيذها ومتابعتها بالاشتراك معه بحيث يتقبل تنفيذ تلك الخطة عن رضا وطيب خاطر ويسهم أسهاما إيجابيا في اتجاهها مقتنعا بفائدتها - فذلك هو التوجيه الفني الحديث وهو ما يقابل وظيفة التفتيش قديما . . .

## الغرض من التوجيه الفني :

فالفرض من التوجيه الفني العمل على تنمية القدرات الذاتية لدى الأفراد لرفع كفاياتهم الانتاجية ، والتوجيه الفني اذن عملية تعاونية يشترك فيها طرفان :

— معلم يحس ببعض المشكلات الميدانية التي تواجهه نتيجة لنقص في الخبرة أو الاعداد أو لوجود ظروف شخصية أو ظروف في محيط العمل تعوق المعلم عن ان يبلغ المستوى المنشود والذي يحقق الرضا عن النفس والطمأنينة والارتياح الى العمل .

— موجه فني هو انسان اولا وقبل كل شيء مارس عملية التعليم وواجهته نفس الظروف يعمل بكل طاقته على تقديم خدمة التوجيه الفني لزملائه من المدرسين الذين هم في حاجة الى هذه الخدمة بحكم حداثة التخرج ونقص خبراتهم .

وهكذا فان مفهوم التفتيش كما عرفناه قديما قد تغير من وجهة نظر التربية الحديثة الى وظيفة أكبر بكثير من مجرد تصيد للأخطاء أو القيام بزيارات تعتمد على عنصر المفاجأة أو ارهاب المعلمين وتهديدهم في أرزاقهم بالعقوبات أو النقل أو تعطيل الترقية أو الفصل تغير الى وظيفة تعتمد اولا وقبل كل شيء على العلاقات الانسانية وعلى التعاون الكامل بين المدرس والموجه الفني تعاونا يقوم على المصارحة والثقة الكاملة بين الطرفين ثقة تؤدي الى تبسّاد الخبرة والى تحسين مستوى الاداء في عملية التعليم بالشكل التالي :

١ — يساعد الموجه الفني المدرسين على تفهم أهداف المدرسة التي يعملون بها والمادة أو المواد التي يقومون بتدريسها بصفة خاصة .

- ٢ - يساعد المدرسين على الوصول الى أفضل السبل لتحقيق الاهداف مع معاونتهم على حل ما يصادفهم من مشكلات .
- ٣ - يحقق التعاون بين أفراد أسرة المدرسة ويشجعهم على تكوين العلاقات الانسانية النبيلة في ظلال من الصداقة والإخوة والتسامح .
- ٤ - يعرف المدرسين بالطرق التربوية والتوجيهات الحديثة ويفتح أمامهم آفاقا جديدة ، ويدفعهم في طريق التطور ويشجعهم على القراءة والإطلاع وتنمية معلوماتهم ومتابعة كل جديد .
- ٥ - يشجع التفكير والتجريب .
- ٦ - يوجد نوعا من التناسق والتكامل في هيئات التدريس ويوزع الكفايات المختلفة على المدارس .
- ٧ - يساعد المعلمين على حسن استخدام الوسائل التعليمية وطرق انتاجها واستخدامها .
- ٨ - ينمي في المعلمين روح الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية وحسن تقدير الأمور .
- ٩ - يعاون المعلمين على دراسة المناهج والكتب ويقدها نقدا بناء يهدف الى تحسينها .
- ١٠ - يعاون المعلمين على فهم التلاميذ فهما صحيحا سليما ويوجههم الى احترام خصائص نموهم وطرق حل مشاكلهم .
- ١١ - يشجع المعلمين على دراسة البيئة والاحاطة بخصائصها وتوثيق الصلة بها . . .
- ١٢ - يساعد المعلم على تذليل الصعوبات التي تعترضه في عملية التعليم .
- ١٣ - يقوم المدرس ويعاونه على النمو السليم في الاتجاه الصحيح .

واذا : لم يعد تقويم المدرس عملية تهدف الى الحكم على مدى صلاحيته - فالتقويم يتصل اتصالا وثيقا بكل أهداف التوجيه السابقة ولا يخرج أو ينفصل عنها فهو يهدف الى تبصير المدرس بحالته ليكون عنده وعى بعيوبه فيعمل على علاجها ، ولا يصح أن تكون أحكامنا على



المعلمين مطلقة بل يجب أن نأخذ في الاعتبار الموقف الكلى والمجال العام الذى يحيط بالمعلم من جو مدرسى وامكانيات وأدوات وظروف مختلفة . ولا يضح أن تقاس كفاية المعلم من زاوية واحدة فقط وإنما ينبغى أن نأخذ بالنظرة الشاملة التى تتناول ميادين عمل المعلم جميعها فقد يعجز فى ناحية بينما يتفوق فى غيرها وهكذا - ومهمتنا الأخذ بيده ليصل الى الاستقرار والاطمئنان والشعور بالرضا والسعادة .

والمبدأ الأساسى الذى يجب أن نسعى لتحقيقه هو اشراك المعلم فى عملية التقويم لنحقق فكرة التقويم الذاتى وهو ما يتمشى مع مبدأ النقد الذاتى الذى أشار اليه الميثاق اذ ينتج عن اشتراك المدرسين فى تقويم أنفسهم مدرسون أكثر نضجا وأرهف احساسا بالمسئولية .

# الصحافة المدرسية في الميدان الاشتراكي

لأستاذ عزيز محمد حبيب

مدير الخدمات التعليمية

بمنطقة شمال القاهرة

- ١ -

## الصحافة بمفهومها العام :

إذا كانت مهمة الصحافة - بمعناها المعروف - تنمية الرأي العام ، وتبصير الناس بشئونهم في الحياة والمجتمع ، فإن من رسالتها أيضا أن تتابع اهتمامات المواطن بأن تقدم له كل ما يمس حياته الشخصية والعيشية في قالب : صور ، وخبر ، ومقال ، وغيرها من فنون الصحافة فتجعله يعيش مع أيامه متجدد الأمل ... ولذا كانت الصحافة بحق من أمتع وسائل الإعلام والتثقيف والتسلية والاعلان ...

كما يقع على عاتق الصحافة مهمة تعبئة الرأي العام بمفاهيم الاشتراكية ، وتصوير طبيعة المجتمع الاشتراكي حتى يؤمن أفرادها بمبادئها القويمة : لأن الأيمان بالفكرة هو الطريق الوحيد لنجاحها في الحياة وترجمتها ترجمة عملية وسلوكية للجماهير القارئة ...

والصحافة المدرسية بمعناها الخاص - تختلف عن الصحافة بمفهومها العام - لأنها تعنى بالمدسة والتلميذ وتهدف الى تمييز الموهوبين من حملة الأقلام الصغار وتتعهدهم ليقوى هؤلاء على ترجمة ما يجيش في صدورهم : بالقول أولا ، ثم بالقلم أو الرسم أو التصوير ، ثم بالاخراج والتعبير الصحفي أخيرا . . . وهكذا نرى : أن الصحافة المدرسية تصدر لمجتمع صغير محدود هو مجتمع المدرسة وتكون على شكل : صحف الفصول ، وصحف الحائط والصحف المدرسية المطبوعة ...

- ٢ -

## الصحافة المدرسية كما رسمها القرار الوزاري ٧٢ لعام ١٩٦٢ :

عندما أصدرت وزارة التربية والتعليم هذا القرار ، صار للصحافة المدرسية كيانها الرسمي في مجموعة الخدمات التعليمية الأخرى ، وفيه توصيف لمهمتها في مدارسنا . وأكتفى هنا بالإشارة الى أهم ما جاء في هذا القرار بشأن الصحافة المدرسية :

- ٢٦ -

- العمل على تنمية المواهب الصحفية المبكرة ورعاية أصحابها وتشجيعهم وتشجيع المدارس المتفوقة صحفياً .
- نشر الصحافة في المرحلة الابتدائية بطريقة : الرسم ، والصورة ، الخبر والتدرج مع التلاميذ حسب مستوياتهم : لتعويدهم حسن التعبير وتنمية المواهب المبكرة عندهم . .
- العمل على تنمية الوعي الفكرى والقومى بين الطلاب ، بزيادة معلوماتهم المنهجية والثقافية العامة .
- العمل على اشراك الطلاب في المناسبات العامة : السياسية والقومية من احتفالات ومؤتمرات . . مما له وثيق الصلة بمجتمعنا . .

### - ٣ -

#### الأهمية التربوية للصحافة المدرسية :

ونجملها فيما يأتى :

- الصحيفة المدرسية فيها « تعليم بالعمل » فهناك فاعلية وإيجابية وإسهام وتعاون بين فريق الصحافة بالمدرسة ، وهناك تدريب على كيفية اخراج الافكار والمعلومات والاخبار بأسلوب صحيح : ينطق بالحق والواقع ويعطى صورة صحيحة عن الحياة المدرسية ، وعن المجتمع المحيط بها .
- والصحيفة المدرسية - الى جانب كونها أداة من أدوات المجتمع المدرسى - فهي وسيلة فعالة للتنفيس عن طاقات التلاميذ ومجال طيب لتنمية خبراتهم ومواهبهم .
- ومهمة المشرف على الصحيفة المدرسية أن يبحث عن هذه المواهب وهي تتفتح ، ويتيح الفرص أمامها كي تنمو وتزدهر . يجب أن يتعرف المشرف على أصحاب المواهب في التعبير الصحفي ، ويوجه عنايته الي صقلهم ، ويختار من له قدرة على التعبير بالكتابة أو الرسم أو القصة أو الأدب . . .
- ويلاحظ الاستعدادات عند تلاميذه وبرشد المبتدئ منهم وبطالبه باعادة ما كتب مرة أخرى ليخرج موضوعه في صياغة موفقة . .
- وفي الصحافة المدرسية تدريب للتلاميذ على : طريقة البحث والتفكير العلمى السليم ، حيث تعبر الصحافة عن التطور ذهنى للتلاميذ . وما انتاجهم الا صورة معبرة عما جاش بصدورهم وثمره صادقة لما تردد في أذهانهم .
- وتعمل الصحيفة على تجميع الأنشطة المختلفة بالمدرسة فتصبح وسيلة من وسائل التوجيه والتخطيط للنشاط الاجتماعى بالمدرسة



وهي عملية جماعية يشترك فريق الصحافة في تحريرها وأعدادها وتنسيقها وإخراجها ..

● وممارسة الصحافة المدرسية : يعود التلاميذ على الصبر والجلد والمثابرة والتجديد والابتكار والتقاط الأخبار واللباقة وسرعة البديهة وغير ذلك من أطيب العادات وأنفعها ..

● ولم تعد الصحافة المدرسية ميدانا لبيان قدرة التلاميذ على التعبير فحسب بل أصبحت تطرق أبواب النشاط الاجتماعي والنقد السليم : نقد المجتمع المدرسي في لياقة وأدب ، نقدا بناء هادفا ، نقدا مهذبا لما يلمسه التلاميذ من مأخذ في مجتمعاتهم ...

● وأضحت الصحافة المدرسية : وسيلة تعليمية ناجحة تعاون على البحث والتفكير العلمي السديد فتنبى خبرات التلاميذ ومواهبهم وتدفع بهم إلى الحياة ليسلكوا الطريق الاشتراكي ...

- ٤ -

**الصحافة المدرسية وما يجب مراعاته فيها لتحقيق الأهداف المقودة عليها :**

لضمان نجاح مهمة الصحافة بمدارسنا يجب مراعاة ما يأتي :

● **حث الطلاب على القراءة والمعرفة والحركة واليقظة** وإمدادهم بتربية ثقافية وقومية واجتماعية واسعة كما يجب أن يكون هدفنا من الصحيفة : تربية التلميذ وتطويره في ميدان الصحافة . والتلميذ في هذا المجال يعمل في المدرسة بطريقتين : فقد يقرأ ، وقد يكتب ونقرأ معا . والقراءة مثمرة حميلة يجب أن يحب إليها التلاميذ ، وبذلك نكون قد خدمنا التربية عن طريق الصحافة .

● **أن يكتب التلاميذ الموضوعات بأقلامهم** وذلك بعد أن يراجعها المشرف - لتهديب أسلوبها وتصويب الأخطاء بها مع عدم المساس بالموضوع .

ويحسن أن يراعى التلاميذ : **تنوع مادة الصحيفة** : بحيث تشمل الأخبار والمقالات والتحقيقات الصحفية المصورة والاحاديث والقصة والفكاهة المرحية المنطوية على النقد للحياة المدرسية والمشاكل الرئيسية في البيئة ووسائل علاجها .

● **وبراعى في صحف الأطفال بنام حلة الاولى** : ان تقدم اليهم خلال قصصها ورسوماتها ما يفرس الفضائل وينمى النزعات القومية في نفوسهم من خلال الاسلوب الصحفي الخفيف الذي تشمله صحيفتهم .

● وعلى الصحيفة المدرسية أيضا : أن **تطور وتجدد نفسها** في شكلها

وحجمها واختيار الموضوعات وعرضها وأن يعمل المشرفون على فتح مجال الانضمام الى أسرة الصحيفة بالمدرسة لكل ذي موهبة وأن يقسم العمل على أسرة التحرير بحسب استعداد كل منهم .

وعلى المدرسة من جانبها : توفير الامكانيات التي تشجع الصحيفة على الصدور وأداء رسالتها بنجاح :

● أن تعطى الصحيفة المدرسية صورة واضحة للجو المدرسي والعلاقات الاجتماعية بين التلاميذ ومدرسيهم وأولياء الأمور ومختلف وسائل النشاط الثقافي والمشكلات التي تعرض لهم أثناء الدراسة : بمعنى أن الصحافة المدرسية يجب أن تكون مرآة لما يجرى من أحداث في الحياة المدرسية بحيث تتجاوب مع المجتمع الذي يعيش التلميذ فيه .

● وأن تعنى بشئون البيئة المحلية وأن تكون الصحيفة نابعة من المجتمع المدرسي بقدر الامكان : فتظهر على صفحاتها دراسات عن المشكلات التي تهم الحي - وذلك الى جانب الاخبار العامة وشتى الموضوعات الاخرى - بحيث تكون الصحيفة لسانا صادقا للبيئة المدرسية التي تصدر الصحيفة ونموذجا حيا عن طابع اقليمها بقدر المستطاع .

● تشترك الصحف المدرسية في خدمة أهداف الوطن وتساهم بنصيب كبير في التوجيه القومي وتبصير الشباب بالاتجاهات الاجتماعية واثارة اهتمامهم بالمشكلات السياسية والاقتصادية .

● كما تهدف أخيراً الى أن يعيش التلميذ في « جو اشتراكي » وهو لا يزال في نعومة أظفاره .

فاشترك تلاميذ الفصل الواحد أو الفرقة الواحدة في إصدار صحيفة - من أي لون - إنما يحتاج الى تعاون : وهذا التعاون من الأنشطة الرئيسية ومن النظم الأساسية التي يعيش فيها مجتمعنا الحالي . وبهذا يخلق المشرفون على الصحافة من تلاميذهم جيلاً يتمشى تماماً في حياته مع نظامنا الاشتراكي .

فاذا ما تعاون التلاميذ واشتركوا جميعاً في هذا المجال العلمي : عاش التلميذ منذ الطفولة وشب على الاشتراكية .

وأكثر من هذا : فإن التلميذ اذا ما اندمج في ذلك المجال فإنه بالتالي يخدم البيئة التي يعيش فيها : وهي المجتمع .

وهكذا تكون قد وصلنا الى درجة أعلى من السمو والارتقاء لاننا تعهدنا التلميذ وساعدناه على خدمة البيئة وخدمة المجتمع وهدفنا في النهاية هو تحقيق ما جاء في ميثاقنا القومي عن طريق تنشئة أجيال من هؤلاء الصغار فيشبون وهم مشبعون فعلاً بروح اشتراكية سليمة .

## ملاحظات عن صحافتنا المدرسية من الواقع الميداني :

كان من بين مهام أعمالي الميدانية في السنوات الأخيرة : الإشراف على الصحافة المدرسية ، ولّى في هذا الصدد ثلاث ملاحظات واكتفى بمجرد الإشارة إليها :

**أولاًها :** أدهشتني حقاً خلال زيارتي بمدارسنا في شتى مراحلها - حصيلة تلاميذنا من المعارف الحية التي تتصل بالحياة ، فقد وصلوا في ذلك الى درجة كبيرة من الوعي ، فوجب علينا أن نقابل هذا الوعي الجديد المتفجر : بالرعاية والتوجيه السليم والاهتمام المتواصل .

كما أن تلاميذنا اليوم أصبح يعلم الكثير عن اخبار بلاده وأحوالها بل ويتعمق في السؤال عن أسباب تقدمها وتفوقها في المجال العربي والصعيد الدولي : فصار يتفهم مجرى الأمور في العالم العربي والعالم الخارجي وكذا عالم الفضاء .

## والثانية ضايقني فعلاً - بعض أوجه النقص : مالية كانت أو فنية :

**الناحية المالية :** وتنحصر في عدم وجود ميزانية مستقلة للصحافة بالمناطق التعليمية فلا ينفذ هذه الاداة الناشئة أي اعتماد ثابت مخصص لها أو (( بتد )) مستقل يمولها ، وفي عدم تدارك ذلك خطورة على مستقبل الصحافة المدرسية وهي على بداية الطريق .

**والناحية الفنية :** تتلخص في نقص القوى البشرية العاملة والعناصر الفنية من المختصين في شئون الصحافة المدرسية ، وعدم تثبيت معظم العاملين منهم (( ندب )) فلا يأمن هؤلاء على مستقبلهم أو يطمئنون على عملهم في اشرف ميدان .

ويحسن تدارك أوجه النقص المشار اليها فوراً ضماناً لدفع عجلة الصحافة المدرسية الى الامام في أمان ونجاح ليتسنى لها تحقيق الاهداف المعقودة عليها والمهمة الخطيرة التي رسمها القرار الوزاري سالف الذكر .

**والثالثة :** وختاماً : أتقدم ببعض التوصيات - من واقع الخبرات انخبرات الخاصة والندوات العديدة والبرامج التدريبية المختلفة للعاملين في ميدان الصحافة المدرسية - راجياً أن تحوز التقدير وتوضع موضع التنفيذ - ومن هذه التوصيات :

• تخصيص ميزانية مستقلة من بند ١٠ ( خدمات ثقافية ) باسم الصحافة المدرسية ونشاطها .



- تشجيع السادة نظار المدارس للصحافة باعتبارها من دعائم نشر الوعي القومي والثقافي والتربوي بين التلاميذ .
- يتعاون مد رسو المواد ورواد الفصول مع المشرفين على الصحافة المدرسية للنهوض بها مع مراعاة تخفيف نصاب الحصص بقدر المستطاع - على المدرسين المشرفين على الصحافة .
- اشترك المتأثرين من تلاميذ أسرة الصحافة - مجاناً في الرحلات والمعسكرات تشجيعاً لهم وشحذاً لهممهم ، وان توضع أسماؤهم في لوحات الشرف بالمدرسة .
- تقوم جماعات الصحافة المدرسية بزيارات لدور الصحف الكبرى : لتزويد هذه الطلائع المبكرة بأحدث المعلومات وأصدقها من واقع الميدان والتعرف على شتى نواحي النهضة الصحفية والوثبة الجبارة لصحافتنا في ظل النظام الاشتراكي الحالي ... والله ولي التوفيق .

# التأخر الدراسي في المدرسة الابتدائية

للاستاذ محمد بسنيوني الخطيب

مدير مساعد السكرتارية الفنية للتخطيط

## أهمية المشكلة :

تستحوذ مشكلة التأخر الدراسي بالنسبة للتلميذ ، كظاهرة فردية ، ومشكلة انخفاض مستوى التحصيل بين التلاميذ كظاهرة عامة : على أكبر جانب من أهمية الرأي العام ، وبالتالي من اهتمام المشرفين على التعليم .

ولعل المؤتمر الأخير للنهوض بالتعليم الابتدائي - والذي عقد عام ١٩٦٣ - يمثل هذا الاهتمام أصدق تمثيل . فقد كان الدافع اليه هو الشكوى من تدهور المستوى التحصيلي لدى التلاميذ ، وما تكشف لدى اللجان الرسمية المسؤولة من أن « المستوى التحصيلي في التعليم الابتدائي بصفة عامة ، يقصر عن المستوى المطلوب ، ولا يتناسب مع الجهود الكبيرة التي تبذل فيه » (١) .

وهذه الظاهرة رددتها تقرير سابق عن حالة التعليم الابتدائي ، حين تبين للجنة المعنية بالدراسة ، ومن نتائج اختبارات التحصيل : أن بعض التلاميذ في الفرق العليا « لا يكاد الواحد منهم يتقن كتابة اسمه » (٢) .

وفي بحث ثالث عن المتخلفين في التحصيل المدرسي ، وجد أن نسبتهم أكثر ارتفاعاً في مدارس الأحياء الفقيرة (٣) .

ولا شك أن هذه الظاهرة ، تنطوي على خسارة كبيرة بالنسبة لتكوين التلميذ واعداده ليكون مواطناً صالحاً في مستوى المواطنة التي تتطلبها الدولة في مجتمع نريد له الرفاهية والرخاء ، ويؤدي التبكير في حلها إلى تحقيق الأهداف التالية :-

- 
- (١) وزارة التربية والتعليم ، تقرير عن حالة التعليم الابتدائي ، ٦٢/٦١ ص ٨ .
  - (٢) وزارة التربية والتعليم ، تقرير لجنة بحث التعليم الابتدائي ، ١٩٥٧ ، ص ٢٠٧ .
  - (٣) وزارة التربية والتعليم ، التعليم الابتدائي ، مؤتمر النظار والمفتشين ، ١٩٥٧ الجزء الثالث ، ص ٢٠ .

١ ( أ ) - تجنب الاطقال التخلف في الدرس والتحصيل .

(ب) كما يجنبهم الشعور بالعجز والفشل في مواجهة الحياة خارج المدرسة .

(ج) ولا يجعل منهم أدوات معطلة في سير العمل بالمدرسة .

(د) ويوفر على الآباء الكثير من المنفصات والمضايقات .

### ٢- وسائل المباشرة المتبعة حاليا في علاج هذه المشكلة :

١ - صدر القرار الوزاري رقم ٣٥ في ٢٨/٧/١٩٦٠ متضمنا تقسيم الفصول الى فئات متجانسة واتباع طرق التدريس الملائمة ، واهتمت المدارس بتقسيم التلاميذ في الفصول الى مستويات ، وعُني بحصر التلاميذ الضعاف ، ولكن ذلك - كما ورد في تقرير ١٩٦٢/٦١ عن حالة التعليم الابتدائي : لم يوصل الى الهدف المنشود بسبب عجز بعض المدرسين عن التدريس للمستويات المختلفة في الفصل الواحد ، وبسبب اغفالهم للتلاميذ الضعاف في خلال الحصص ، وعدم العمل بصفة جدية على رفع مستواهم ، كما أن عزل الضعاف كثيرا ما يقرن بعدم الحرص على شعورهم ، سواء من المدرس أو من التلاميذ ، فكثيرا ما يرمون بالضعف والعجز على مسمع منهم ، ومن زملائهم ، مما يثبط همهم ، ويقعد بهم عن محاولة التقدم وبذل الجهود للحاق بزملائهم .

٢ - ولعلاج ذلك أوصى مؤتمر النهوض بالتعليم الابتدائي عام ١٩٦٣ (١) بأن تعد المدارس للتلاميذ الذين لم يصل مستواهم الى المستوى المطلوب ، دراسات منظمة لعلاج ضعفهم ، و لرفع مستواهم التحصيلي لمدة شهر خلال الاجازة الصيفية ، على ان يتعاون اولياء امور التلاميذ مع المدرسة في تيسير مواظبة أبنائهم على الحضور لهذه الدراسات العلاجية . وفي نهاية هذه الدراسات يتم اختبار التلاميذ فمن يصل منهم الى المستوى المطلوب يلحق بزملائه في الصف الاعلى أما من لم تسعفهم قدراتهم على بلوغ المستوى على الرغم مما بذل معهم من جهود ، فينقلون الى فصول خاصة بهم في الفرق التالية ، وتعطى لهم مناهج مناسبة لمستوياتهم . وفي حالة عدم تكامل العدد الكافي منهم لتكوين فصل خاص بهم ، يوضعون مع زملائهم في الصف الاعلى ، كشعبة يسير معها المدرس في حدود قدراتهم الخاصة .

٣ - وفي تنفيذ التوصية السابقة صدر القرار الوزاري رقم ٥٣ في

---

(١) وزارة التربية والتعليم ، توصيات مؤتمر النهوض بالتعليم الابتدائي ، ١٩٦٣ ،



١١/٧/١٩٦٤ في شأن تنظيم نقل التلاميذ بالمرحلة الابتدائية متضمنا في مادته الثالثة نص هذه التوصية ، وسارعت محافظات الاسكندرية وبور سعيد والقاهرة باعداد دراسات صيفية لمدة شهرين لضعاف تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي .

وأوصى مؤتمر مديري التربية والتعليم في اكتوبر ٦٤ (١) بالاسترشاد بما قامت به هذه المحافظات لمعالجة ضعف التلاميذ في العطلة الصيفية .

٤ - والى جانب هذه الخطوات التشريعية ، فان من المدارس ما يقوم بتنفيذ بعض توجيهات الوزارة في :

( ١ ) تنظيم دروس اضافية لضعاف التلاميذ : في نهاية اليوم المدرسي ، أو قبل بدايته .

( ب ) الانتفاع بالفرق بين خطة الدراسة في الصفوف الاربعة الاولى وبينها في الصفين الخامس والسادس : فيستغل هذا الفرق في تقوية التلاميذ الضعاف بالصفوف الاولى .

( ج ) مواءمة تتبع الضعاف من جانب المعلم والناظر والمفتش حتى يمكن الوقوف على مدى تقدمهم .

( د ) الاهتمام بالاتصال بأولياء أمورهم ، لمناقشة مشكلاتهم والتعاون على علاج ما لديهم من ضعف .

### أبعاد أخرى للمشكلة ووقاية التلميذ منها :

من الخطورة على تكوين الطفل من ناحية ، وعلى حسن تفهمنا له من ناحية ثانية ان نأخذ مشكلة التأخر الدراسي على انها مشكلة تحصيل لمقررات المناهج فحسب ، وان تنصب جهودنا كمعلمين وآباء على حشد أذهان التلاميذ بالمعلومات ، لنخرج منهم قوالب ذات صياغة واحدة . وهي ظاهرة كنا نشكو منها في الماضي ورددنا حولها كل مساوئ التربية التقليدية الجافة . . . وما أن ظهرت طلائع النظريات التربوية الحديثة وما صاحبها من تغيير في معاملة الطفل ، والاهتمام بميوله واخضاع المادة الدراسية لهذه الميول : حتى أخذ منا التحمس في تطبيقها كل اهتمامنا وكنا في ذلك مقلدين لآخرين في أوطان أجنبية ، وكانت النتيجة اننا اصبحنا في حيرة بين الاهتمام بميول التلاميذ وبين متطلبات المجتمع . وحدد المجتمع موقفه ، بضرورة التنبيه الى هذه المتطلبات مما أدى الى تعارض الاهتمامين : ميول التلاميذ ومتطلبات المجتمع .

(٢) وزارة التربية والتعليم ، توصيات مؤتمر مديري التربية والتعليم ، ١٩٦٤ ،

لكن المتعمق في دراسة موضوع الميول واهتمامات الطفل ، لا يجسد تعارضا بينها وبين ما يريده المجتمع من مستويات لهذه الاهتمامات . ذلك ان هذه الاهتمامات لا تتكون الا من تفاعل مكونات الطفل الجسمية والنفسية مع مكونات المجتمع البشرية والطبيعية ، وأن هذا التفاعل الموجه هو الرسالة الاساسية للمدرسة . فهل يرجع العيب الى احد هذين الاتجاهين ، أم الى عدم الاهتمام بعمليات المزج بينهما في المدرسة وخارجها؟

ان علاج هذا الموضوع يعتبر تحديا حقيقيا لطرق تدريس المناهج في المدرسة الابتدائية . وفي اعتقادي أن المعلم القادر على فهم طرق التدريس المناسبة للتلميذ ، يستطيع ان يحقق مع تلميذه أهداف المدرسة الابتدائية على خير وجه .

وفهم المعلم لطرق التدريس المناسبة ، يتطلب منه مراعاة :

**أولا :** المامه بشخصية الطفل من شتى نواحيها الجسمية ، والحسية والعقلية والانفعالية والعاطفية ، وظروفه الاجتماعية في المنزل والمدرسة .

وهذه النواحي يستطيع ان يتتبعها من بطاقته المدرسية التي يفترض فيها صدق التسجيل وشموله .

**ثانيا :** تعمقه في أهداف المنهج الدراسي ، وتوسعه في موضوعات هذا المنهج ، بالاطلاع والخبرة المباشرة بما يتيح له امكانيات وضعه في عدة مستويات تتناسب مع مستويات التلاميذ .

**ثالثا :** اكتشافه لميول الطفل سواء في النواحي الرياضية او العلمية او العملية او الفنية او الاجتماعية .

وهذه الناحية تتصل اتصالا مباشرا بوظيفة المعلم كرائد .

**رابعا :** تعرفه على طرق معالجة مشكلات الطفولة ، واسبابها ، حتى لا يكون هو نفسه احد عواملها . ومن هذه المشكلات :

( ا ) ما يتصل بصعوبات النطق والكلام والقراءة .

( ب ) ما يتصل بسلوك الطفل : كالعدوان والتخريب ، والهروب من المدرسة والسرقة ، وأثر العوامل البيئية داخل الاسرة وخارجها من زعزعة امن الطفل ، والتجائه الى هذا النوع من السلوك الشاذ رغبة في التماس العوض عما لحقه من اذى أو اساءة .

( ج ) المشكلات المتصلة بحواس الطفل ، كضعف الابصار أو السمع .

( د ) مشكلات تتصل بالناحية الذهنية ( الذكاء ) . ويمكن أن يلاحظها

الاحصائيون بالعيادات النفسية كالضعف العقلي وقياسه . ومن نتائج هذا القياس يمكن أن نقرر أفضلية وضع الطفل في مدرسة للمعوقين أو في فصول خاصة بالمدرسة العادية . وما يترتب على ذلك من تخفيف المنهج المقرر لهم والاكثار من الوسائل الحسية في تدريبهم .

( هـ ) مشكلات تتصل بالناحية الصحية للطفل وما يتعرض له من ضعف عام نتيجة لفقر الدم أو ما تسببه الطفيليات ، أو تعرضه لمرض يلزمه الفراش لمدة طويلة .

ويستطيع المعلم عن طريق هذا الفهم والادراك لظروف الطفل الشخصية والبيئية ، أن يعين الطفل على أن يكيف نفسه مع بيئته المدرسية ، تكيفا تاجها يتناسب مع هذه الظروف .

فاذا كانت فرص التعليم قد فتحت على مصراعيها ، واصبح حق التعليم الابتدائي لجميع الاطفال مباحا بل وملزما ، مما جعل المدرسة الابتدائية ميدانا شعبيا للاطفال من جميع المستويات العقلية والاجتماعية . فان نظرتنا وتوقعاتنا من مستويات التحصيل ، يجب ان تتغير كذلك ، ولكن هذا لا يعفى جميع العوامل المؤثرة على العملية التعليمية من ان تواجه هذه التغيرات بأساليب جديدة تراعى كافة هذه المستويات ، للوصول الى أقصى امكانياتها العقلية .



## واجبنا نحو دور المحصنة وإعداد مربيات الأطفال

للاستاذ أحمد فؤاد عبد الجواد

المدرس بكلية المعلمين بأسسوط

( والمنتدب بتخطيط التعليم العالى )

جاءت ثورة ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ المجيدة ثورة شاملة جامعة ، ثارت على الاستعمار السياسى فحققت الاستقلال للبلاد ، وجلا المحتل ، وثارى على الاستعمار الاقتصادى فحققت الاستقلال الاقتصادى للبلاد ، وبنى اقتصادا مصرىا متينا ، ومصرى الشركات والمشروعات القائمة ، وثارى على الاوضاع الاجتماعىة السائدة البالية ، فأصلحتها ، وحققت العادلة والمساواة وتكافؤ الفرص للمواطنات والمواطنىن على السواء .

لقد أعلن الميثاق مبدأ المساواة بين المرأة والرجل فى الحقوق والواجبات فنالت المرأة حقوقها السياسىة كاملة ، تعطى صوتها لمن تشاء ، ودخلت المعركة الانتخابىة بصوت لها أفراد الشعب من الرجال والنساء ، وظفرت ببضع مقاعد فى مجلس الأمة تمثل الشعب وتعبّر عن آرائه ، وتعرض رغباته وآماله ، وتطالب بحقوقه ، وأصبح لها حق الاشتغال بالوظائف التى كانت محرمة عليها وقاصرة على الرجال مثل وظائف السلك السياسى ، والقضاء الذى سوف تنال حقها فيه ، وتوالت هذه الحقوق المكتسبة للمرأة بشغلها منصب الوزارة : فتولت احدى السيدات منصب الوزارة فعلا .

ولقد أثبتت المرأة فى كفاحها هذا القدرة والكفاية ، القدرة على القيام بعبء المناصب التى تشغلها والكفاية فى أداء واجباتها عن فهم وحسن تصرف ، وأدركت المرأة بما جبلت عليه من ذكاء واحساس ان مسئولياتها قد زادت ، وان مقابل هذه الحقوق المكتسبة واجبات لابد من القيام بها على خير وجه ، فأخلصت فى القيام بهذه الواجبات ، وبذلت من جهدها وعرقها الكثير ، وقدمت من حماسها واخلاصها ما يفوق الوصف . . ان المرأة بدأت

تذوب بروحها وكيانها واعصابها في عملها داخل المنزل وخارجه ، ان العمل خارج المنزل يشغل بعض وقتها ويحتل الجزء الاكبر من تفكيرها .

فقد خرجت المرأة جنبا الى جنب مع الرجل في الكفاح في سبيل حياة افضل ومستوى معيشة رفيع واصبحت كل يد قادرة على العمل والانتاج تسهم في البناء ، وساهمت المرأة في بناء هذا الصرح الشامخ . في النهضة الاجتماعية والصناعية ، لقد اقبلت المرأة على الاشتغال بالاعمال بالمصانع والشركات وعلى الاشتغال باعمال تقتضى منها ان تمضى معظم النهار خارج المنزل بعيدا عن اولادها .

ولقد صاحب خروج المرأة الى ميدان العمل والكفاح مشكلات كثيرة من أهمها مشكلة تربية اطفالها ورعايتهم .

ان حركة التصنيع القائمة على قدم وساق بالبلاد قد امتصت عددا كبيرا من الايدي العاملة : من السيدات بحيث أصبحن لا يقبلن على العمل بالبيوت كمربيات حيث اجتذبهن العمل بالشركات .

ان التقدم الاجتماعى الذى يشمل البلاد ، وما صاحبه من تذويب الفوارق بين الطبقات ، واعتزاز كل فرد بشخصيته وكرامته لا يجبد قيام الوضع الوظيفى على اساس خادوم ومخدوم بل ان الاتجاه الان يحتم الفاء كلمة « خادم » أو « خادمة » .

ان تربية الاطفال وتنشئتهم على الخصال الحميدة والاخلاق الكريمة يجب ان تقوم به الام ، وغنى عن البيان خطورة دور الام في تربية الاطفال بل في تربية الاجيال .

ولكن ما العمل وقد خرجت المرأة « الام » الى ميدان العمل والكفاح الى المدرسة والمصنع والمتجر والمستشفى ومراكز البحوث ، لقد شغلت المرأة العاملة مختلف الوظائف واقتحمت غالبية القطاعات ، ولذلك أصبح لزاما علينا ان نهتم برعاية ابنائنا وتربيتهم تربية صالحة ، أصبح لزاما على المجتمع الصناعى المتطور التامى ان يوفر الدور الخاصة باستقبال الاطفال والحفاظ عليهم ووضعهم بين يدي مربين مسئولين مثقفين معدين اعدادا تربويا ونفسيا واجتماعيا وثقافيا . . والعمل على انشاء دور الحضانة ونشرها في ربوع البلاد .

ولقد كشفت الدراسة الميدانية التى قامت بها وزارة الشئون الاجتماعية في اكتوبر سنة ١٩٦٢ عن ان جمهوريتنا العربية المتحدة بها ٥٥١ دارا للحضانة رسمية واهلية تضم اكثر من ٣٢٠٠٠ طفل وطفلة منها

بإلحاقها ١٩٣ داراً . وبلغ جملة المشتغلين بهذه الدور ٢٧.٠٠٠  
موظف متفرغ وغير متفرغ .

وتدل احصاءات وزارة التربية والتعليم ( نوفمبر ١٩٦٢ ) على أن  
عدد مدارس الحضانة الرسمية والخاصة التابعة لها يبلغ ١٤٨ مدرسة  
تضم كلها ١٠١٩٧ طفلاً وطفلة ، وهذا عدا دور الحضانة وأقسامها في  
المدارس التي كانت اجنبية أصلاً والتي تضم اطفالاً من أبناء الجمهورية  
العربية المتحدة وتدرس مناهج عربية .

ولقد يبدو أن عدد دور الحضانة في (ج.ع.م) قليل محدود بالقياس الى  
ما يوجد من مدارس على المستويات الأخرى من التعليم . غير أن  
التطورات الاقتصادية والاجتماعية في بلادنا من تصنيع ونمو في المدن ،  
عمل على رفع مستوى الريف الحضارى والنهوض بمستوى الأحياء  
الشعبية في المدن وزيادة في عدد الامهات العاملات والموظفات ، والتسوية  
بين المرأة والرجل وارتفاع مستوى معيشة كثير من الافراد ، والدأب على  
تدعيم حياة الاسرة ومضاعفة الجهود لرعاية الطفولة : كل هذا سوف  
يؤدى الى نمو الاتجاه نحو التوسع في دور الحضانة في المستقبل القريب  
وما يصحب هذا النحو من مضاعفة عدد المربيات والمعلمات لهذه المرحلة  
والعمل الجدى على تحسين مستواهن .

ومن المعروف أن الطفولة والاسرة من الامور التي اكد ميثاقنا الوطنى  
ضرورة حمايتها ورعايتها . ولقد جاء في هذا الشأن :

« ان الطفولة هى صانعة المستقبل . ومن واجب الاجيال العاملة ان  
توفر لها كل ما يمكن لها من تحمل مسئولية القيادة بنجاح » .

« ان الاسرة هى الخلية الاولى للمجتمع ، ولا بد أن تتوافر لها كل  
أسباب الحماية التي تمكنها من ان تكون حافظة للتقليد الوطنى ، مجددة  
لنسيجه . متحركة بالمجتمع كله ومعه الى غايات النضال الوطنى » .

هذه التطورات الاجتماعية والاقتصادية الجارية في بلادنا الآن ، وهذه  
الاتجاهات التي نص عليها الميثاق بشأن الطفولة والاسرة ، تدعو الى  
الترجيح بان من أهم القضايا التربوية التي سوف تشغل بالنا خلال  
العشرين سنة القادمة هى : كيف يمكن توفير الخدمات التربوية - لمن هم  
قبل سن السادسة - في كثير من البيئات والأحياء ؟ وماذا يستلزمه هذا  
التوفير من إعادة النظر في تنظيم السلم التعليمى وسياسة اعداد المعلم  
خصوصاً في المراحل الاولى من التعليم ؟



والواقع ان قضية توفير الخدمات التربوية لمن هم قبل سن السادسة قد وجدت بالفعل استجابة واجابة من بعض الجهات الرسمية وغير الرسمية ولعل اهمها ما حدث ويحدث الان في ميدان الصناعة والعمل فقد نص قرار رئيس الجمهورية بالقانون رقم ٩١ لسنة ١٩٥٩ باصدار قانون العمل ، ونصت المادة ١٣٩ - على : « ان على صاحب العمل في جميع الاماكن التى تعمل فيها نساء اذا كان يستخدم مائة عاملة فاكثرا فى مكان واحد ان يوفر دارا للحضائفة ، يحدد شروط انشائها ونظامها وما تتحمله العاملة مقابل انتفاعها بقرار من وزير الشؤون الاجتماعية والعمل » .

وفى ابريل ١٩٦١ اصدرت وزارة الشؤون الاجتماعيةوالعمل قرارا برقم « ٦٨ » بشأن دور الحضائفة نصه : « يجب على كل صاحب عمل يستخدم مائة عاملة فاكثرا فى مكان واحد ان ينشئ دارا للحضائفة لاستقبال اطفال العاملات الذين تتراوح سنهم بين ثلاثة شهور وست سنوات . كما نص على انه يجوز لمجموعة من اصحاب الاعمال ان يشتركوا فى انشاء دار للحضائفة حتى ولو لم يبلغ عدد العاملات اللاتى يستخدمونهن مائة عاملة »

وقد وضعت وزارة العمل لائحة دار حضائفة اطفال الامهات العاملات حددت فيها الفرض منها ونظام القبول والعمل بالدار والرعاية الطبية والتغذية ، والخطة التربوية . وتنص المادة الخامسة والعشرون من اللائحة على انه « يلزم ادارة كل دار عدد « ١ » مديرة واحدة لديها مؤهل تربوى ملائم ولها خبرة سابقة وتكون مسئولة عن جميع اوجه النشاط بالدار امام مجلس الادارة ، وعدد « ١ » مدرسة واحدة من الحاصلات على مؤهل تربوى اجتماعى متوسط لكل ٣٠ طفل وعدد « ١ » ممرضة واحدة تكون ذات خبرة باعمال التمريض ، وعدد « ١ » مربية واحدة لكل عشرة اطفال ممن يقبلون بالدار اقل من سنتين .

ولقد عرفت بلادنا مدارس الحضائفة ورياض الاطفال خلال الجيلين السابقين . فقد انشئت اول روضة اطفال رسمية فى مصر سنة ١٩١٨ واول دار حضائفة رسمية سنة ١٩٤٣ غير انها جاءت وليدة ظروف واوضاع اجتماعية غير ما نعيشه ونشده اليوم ، ومن ثم كانت تخدم اغراضا وتحتل فى السلم التعليمى مكانا غير ما نهدف اليه الان . لقد كانت هذه المدارس والدور مقصورة فى معظم الاحوال على ابناء طبقة ممتازة وكانت بهذا الوضع تخدم اغراضا طبقية وتعتبر لونا من الترف لبعض ابناء الخاصة من الناس ، كما كانت تحضيرا للتعليم الابتدائى الذى كانت مرحلته وقتذاك اربع سنوات ، وكونت معه فى هيكل التعليم خطا مستقلا عن خط تعليم الشعب - الذى تمثل فى المدارس الاولى او ما تبقى من كتابيب .

أما اليوم ، وفي مستقبلنا الموجه ، فان مدارس الحضانة والرياض تعتبر من ضروريات الحياة للمرأة العاملة وزوجها العامل . انها ضرورة لاستقرار الزوجين العاملين داخل الاسرة وفي مجال العمل وفي حياتهما كافراد وكمواطنين ، واهم من هذا انها ضرورة للطفولة التي يلزم ان توفر لها منذ ميلادها ، « كل ما يمكن لها من تحمل مسئولية القيادة بنجاح » في المجتمع الاشتراكي الذي نبنيه . ومن هنا يأتي مكان دور الحضانة ومدارس الرياض كجزء لاغنى عنه من التعليم العام وهي بهذا الوضع . وهذا الاتجاه لا تقل اهمية عن تعليم المرحلة الاولى وما بعدها .

لكن المشكلة التي تواجه دور الحضانة ورياض الاطفال الان ، والتي بحتمل امتدادها وزيادة حدتها في المستقبل اذا لم نتداركها في الحاضر بالتخطيط والتدبير ، ليست مجرد مشكلة عدم كفاية هذه المدارس والحاجة الملحة بالتالي الى زيادة عددها عاما بعد عام ، انما هي توفير المربية او المعلمة الصالحة لهذه الدور والمدارس وما ينتظر ان يوجد منها . وهذا الموضوع على جانب كبير من الخطورة والاهمية بالنسبة للطفل في هذه المرحلة بالذات . فالمعروف ان الطفل تشتد حاجته الى الرعاية كلما كان في سن مبكر . كما انه في حاجة الى مزيد من التنشئة والرعاية خلال السنوات الاولى من حياته ، وبالذات خلال المرحلة التي نعيشها الان - مرحلة اعادة بناء مجتمعنا - ولا بد لمن تتحمل مسئوليات هذه الرعاية والتنشئة من ان تحصل على الاعداد المناسب الذي يجعلها قادرة على القيام باعباء وظيفتها التربوية بنجاح .

ان دور الحضانة والرياض لكي تكون « اوعية » حيوية صالحة تقدم لونا جديدا من التربية للطفل لابد ان يتوافر لها اولا المربية او المعلمة الصالحة ، وبدون هذا الشرط تصبح هذه الدور مجرد اماكن للايواء بل انها قد تسبى الى حياة الطفل اكثر من ان تحسن اليها وتحسن فيها .

وتدل نتائج البحث الذي قامت به وزارة الشؤون الاجتماعية في مجال دور الحضانة والذي سبقت الاشارة اليه ، على اوضاع غير سليمة في هذا الشأن ، اذ نص البحث على ما يأتي بشأن موظفي دور الحضانة بالجمهورية:

أولا - تبلغ نسبة الموظفين المتفرغين في دور الحضانة ٧١٧ ٪ من مجموع المشتغلين وهذا يدل على وجود نسبة عالية من غير المتفرغين لا تزال تعمل في دور الحضانة الامر الذي يتعارض مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تستلزم زيادة في فهم الاطفال عن طريق العمل المستمر معهم وملاحظتهم وقتا كافيا .

ثانيا - من بين الموظفين المتفرغين تبلغ نسبة غير المؤهلين ٤٢٢ ٪

وهى نسبة تعتبر عالية جدا ، ولا يجوز السماح بها - حيث يتطلب هذا العمل ان يكون جميع من يتعاملون مع الاطفال على قدر ملائم من التعليم الذى يمكنهم من تحقيق الاهداف التربوية والاجتماعية لهذه الدور .

**ثالثا -** تبلغ نسبة الموظفين المؤهلين الى مستوى اكثر من التعليم المتوسط ٢٥ ٪ من الموظفين المتفرغين بينما تبلغ هذه النسبة فى غير المتفرغين ٣٧ ٪ ولهذه دلالة على أن العمل فى دور الحضانة ليس فى المستوى الذى يجتذب ذوى المؤهلات سواء ماديا او اجتماعيا . وهذه ايضا تعتبر من بين المشاكل التى لا بد ان تدرس دراسة وافية لتوفير اوضاع ادبية ومادية يمكن ان تجتذب ذوى المؤهلات العالية او من هم فى مستوى تعليمى اكثر من المتوسط للعمل بدور الحضانة نظرا لما لهذه الدور من اهمية تربوية بالغة .

كذلك يشير البحث الى ان هناك ١٧ دار حضانة لا يوجد بها مشرف ، وأن هناك ٤٥ دارا يوجد بها مشرف لكل ٥٠ طفلا فأكثر و ٤٩ دارا يوجد بها مشرف لكل اربعين طفلا .

وهذه النتائج كلها تدل على عدم كفاية القوة الفنية العاملة بدور الحضانة حاليا ، سواء من حيث العدد او المسئولية ، الامر الذى يؤكد ضرورة بحث كيفية توفير المتخصصات فى تربية الطفل .

ويتصل بحاجتنا الحاضرة والمستقبلية الى متخصصات فى تربية الطفل لدور الحضانة حاجة اخرى لا تقل عنها اهمية وهى الدراسات والابحاث الاساسية والميدانية النابعة من صميم بيئتنا ومن داخل اطارنا الثقافى والاجتماعى - عن الطفولة وخاصة فى مراحلها الاولى . ان بلادنا ينقصها بدرجة كبيرة مثل هذه الدراسات والابحاث التى لا تعين فقط على توجيه برامج رعاية الطفولة على أسس علمية ، بل تفيد كذلك العاملين فى ميدان اعداد المتخصصات فى تربية الطفل .

وفى حين تشدد حاجة بلادنا الى اعداد المتخصصات فى تربية الطفل فى الحضانة ، والى القيام بدراسات وابحاث فى ميدان الطفولة نجد التعليم الابتدائى عندنا يعانى انخفاضا فى مستواه بالقياس الى ما نأمله وما ينشده مجتمعنا النامى المتطور فيه ، والتعليم الابتدائى بهذا الوضع فى حاجة شديدة الى قيادات تربوية على مستوى عال من الكفاية تدأب على العمل للنهوض به ، لا سيما اذا سبقت هذا التعليم مرحلة الحضانة .

ولئن كانت دور المعلمين العامة قد أدخلت عليها تحسينات خلال السنوات الاخيرة فى برنامج الدراسة ومدتها . فانه ما زال هناك شعور



سائد بقصور هذه الدور عن تخريج المدرس أو المربي الكفاء للمدرسة الابتدائية . ولا شك ان الشعور بالقصور يزداد اذا خرجت هذه الدور معلمين للعمل بدور الحضانة ، وهذا الوضع بدوره يحتاج الى نظرومعالجة

وهكذا تظهر في ميدان تربية الطفل حاجة مثلثة الاركان هي : توفير المتخصصات في تربية الاطفال قبل سن السادسة ، والقيام بابحاث ودراسات اساسية وميدانية عن الطفولة خصوصا في مراحلها الاولى وخلق قيادات تربوية على مستوى عال من الكفاية للعمل في المدرسة الابتدائية والنهوض بها .

ولقد قام في بلادنا منذ ربع قرن ( ١٩٣٩ ) قسم لرياض الاطفال بمعهد التربية العالي للمعلمات كان يسد بعض هذه الحاجة في السياق الاجتماعي الذي وجد فيه . وكان هذا القسم واقسام المعهد يستقبل طالباته بعد تخرجهن في المدرسة الثانوية ويتناولهن بالاعداد لوظائف التربية والتعليم في الرياض والمرحلة الاولى لمدة ثلاث سنوات زيدت فيما بعد الى اربع . والى هذا القسم يرجع الفضل في تنفيذ تعليم الحضانة والرياض والمرحلة الاولى بصفوة من المربيات اسهمن مساهمة كبيرة في رفع مستوى التعليم الذي عملن فيه . وما زالت كثيرات منهن يشغلن وظائف قيادية ويقدمن خدمات جليلة في هذا الميدان .

وقد الفى قسم رياض الاطفال سنة ١٩٥٠/٤٩ ثم صفى نهائيا سنة ١٩٥٣/٥٢ . ومنذ ذلك الوقت حرم ميدان تربية الطفل من هذا المعين الهام الذي غذاه بالمربيات والقيادات ذات الكفاية العالية الجديرة بالطفولة ومطالب نموها .

لكن عجلة التطور اخذت تندفع بسرعة كبيرة منذ ثورة ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ وتكشف عن مطالب اجتماعية جديدة واتجاهات جديدة وتسعى الى تحقيق اهداف جديدة . وعادت مدارس الحضانة الى النمو والانتعاش بل وتنسب بمزيد من النمو والانتعاش . وتزايد الشعور يوما بعد يوم بعدم كفاية دور المعلمين والمعلمات العامة ، رغم الجهود التي بذلت في تحسينها للنهوض بتعليم الطفل ، وقوى الاحساس بالحاجة الى ابحاث ودراسات خاصة بالطفل — على نحو ما اشرنا اليه سابقا .

ومن هذا اتجهت النية الى كلية البنات بجامعة عين شمس وهي التي خلفت معهد التربية للمعلمات منذ سنة ١٩٥٧ : لسد تلك الحاجة ، وذلك بإنشاء شعبة جديدة بها تضطلع بما يأتي :

( ا ) اعداد المتخصصات فى تربية الطفل على مستوى الحضانة والمرحلة الاولى .

( ب ) القيام بالدراسات والابحاث الاساسية والميدانية فى حقل الطفل لتكون نتائجها اساسا علميا يوجه رعاية الطفولة ، فضلا عن الافادة منها كمادة فى اعداد المتخصصات فى تربية الطفل تربية تحقق اهداف مجتمعا .

والله نسال التوفيق والنجاح فى سبيل النهوض بخدمة الطفولة وتنشئة جيل اشتراكى سليم فى هذا العهد المبارك .

# حاجة مدرس التربية الفنية إلى التذوق الفني وتاريخ الفن

للاستاذ محمود النبوى الشال

مفتش عام التربية الفنية بوزارة التربية

موضوع التذوق الفني من أهم الموضوعات في مجالات التربية الفنية ، ومع ذلك فإنه ما زال في ميسر الحاجة الى اقليم الباحثين ، والى الدراسات الكثيرة المنتظمة ، والى الكشف المستمر والجهود غير المحدودة من المشتغلين في حقل التربية الفنية بخاصة ، ومن المشتغلين بالقيم الجمالية والاجتماعية بعامة . وهو على قدر ما يحقق للباحث من متعة نفسية ، الا أنه عميق الجوانب ، صعب المراس ، وكلما توغل فيه المرء واقتحم أبوابه ، أدى ذلك الى غموض الموقف على نحو ملح غريب ، وأدى الى حيرة فكرية عارمة ، لا يستطيع الوقوف على مداها او منتهائها ، اذ كثيرا ما تختلط الامور في اذهاننا مالم نميز بعناية ويقظة وحساسية تفاصيل الموضوع وجزئياته وكيانه العام ، مع محاولة وضع النقط الضخمة على الحروف التي كانت بسبب التعمية والغموض شبه مطموسة او غير ظاهرة في كثير من المظاهر الجمالية على نحو سليم يرضى طابع العصر وميول الوقت ، بحيث يؤدي الى وحدة ومرونة في اتجاهات التفكير والمعرفة والوجدان وسائر مظاهر الشعور الانساني والتجارب الفنية المتكاملة ، وعناصر الابداع الفني ، لنشعر بانتظام الحياة وانسجامها وقيمها الانسانية السامية .

## ماهية التذوق الفني :

التذوق الفني مسألة سيكلوجية بحثية ، او عملية جمالية تحدث في نفوسنا تجربة شعورية لها قيمتها على نحو خاص ، وهو يؤدي الى وحدة في اتجاهات التفكير ، ودقة وسمو ومرونة في اختيار الاساليب الرفيعة والقدرة على الابانة والكشف وعدم الوقوف عند الجوانب الشكلية ، وهو في الوقت نفسه تعبير عن المدركات والعواطف وخلجات النفوس .

لقد اعتدنا احيانا في حديثنا عن الرسم او النحت او العمارة او الموسيقى او الشعر ان نتكلم عنها على انها جوانب مادية او اشياء محسوسة او ملموسة بآثارها ، او علامات مطبوعة على القماش او الورق ، ونتحدث عنها كما لو كانت - الوانا او خطوطا او مساحات او كتلا من الحجارة



أو من الرخام ، ومع ذلك ففي مجال التذوق لا يتعلق الموقف بهذه الأشياء المادية فحسب ، بل يمس التجارب ويسبر أغوار الحالات الشعورية التي تقوم أساساً على ارتباطها بملامح معينة في الشيء المتأمل أى العنصر الفنى ويتعلق بالوسيلة الفنية التي تنشأ بواسطتها التجربة .

على هذا الأساس يصبح التذوق الفنى ظاهرة فنية فريدة في نوعها ، يتجلى فيها قدرة المستمتع على الاستقبال بحساسية وتميز ، مع القدرة على استرجاع تجارب الماضى واستخلاص القيم الفنية ، وبعثها في حرية في ضوء الفهم الجيد والحكم السليم .

### أهداف التذوق الفنى بالنسبة لمدرس التربية الفنية :

أ - رفع مستوى التوصيل الجيد عن طريق الدراسة المباشرة لظروف العمل وملامح الإنتاج الفنى في مختلف صوره .

ب - توضيح معالم القيم الفنية وإزالة اللبس والغموض عنها ، والتمييز بين مختلف التجارب الفنية ، والعمل على تقويم هذه التجارب في أبسط صورها وأوضحها .

ج - اختبار الأعمال الفنية اختباراً نقدياً دقيقاً .

د - الارتفاع ببلغة التفكير العقلى والاستدلال الفنى .

هـ - إيجاد حالة مقنعة من التوازن الروحى في الحساسية العامة .

و - الابتعاد عن الكذب والاصطناع والافتعال في العمل الفنى .

ز - توليد الانفعالات ، وتحريك المشاعر التي ترغب في إثارتها في المتعلم ، وهى لا تقل خطراً عن الوظيفة الفكرية .

ح - التوصل الى وسائل الاداء التي تنشأ بواسطتها التجربة الفنية وملاحظة الفروق التي تتميز بها وسيلة عن أخرى ، وبالتالي أثر الوسيلة في الأعمال المصنوعة منها .

ط - لى يتمكن المدرس من ان يدرك القيم الجمالية ويستشف دقائقها ، ويعكسها بدوره بشكل سليم ، لا بد له من عنصر الممارسة حتى يدرك في خلقه الفنى للأشياء وفي ابداعه للعناصر الصفات الصالحة للتوصيل الجيد .

ى - لا يقصد بالتوصيل ان ننقل التجارب الفنية الى الغير نقلاً حرفياً

آليا كما تنتقل قطعة من النقود المعدنية من جيب الى آخر . ان الحالة الشعورية الواحدة لا يمكن ان تحل في ذهن اكثر من شخص سواء في الوقت نفسه ام في وقتين مختلفين .

### **الفنان المربي أقدر من غيره على ممارسة التدقيق الفني :**

يتميز الفنان المربي بما لديه من نشاط ذهني خاص - بالحسكم الدوقى والعاطفة الجمالية التي تثير في نفسه حالات شعورية متباينة كل التباين ، ويظهر هذا النشاط فيما يسمى بالتجارب الجمالية او الحالة الجمالية او الانفعال الجمالي ، فتنشأ في ذهنه علاقات لا تظهر في ذهن الرجل العادي الذي يتصف عادة بالجمود ، تجعله قادرا على أن يحقق النظام في نفسه ، وفي مواقفه من الأشياء ، وقادرا على تفسير القيمة وعلى الكشف والتكيف ، وقادرا على كل توصيل ناجح لوجود توافق طبيعي بين دوافع هذا الفنان المربي والدوافع التي يمكن طرحها أو تبينها في الافراد الآخرين .

ان الفنان المربي يحكم وظيفته وبحكم قدرته على اختبار الخطوط ذات الاطوال والاتجاهات المختلفة والاشكال المتعددة والنغمات والالوان المنفردة أو المجتمعمة ، أنه أقدر من غيره دون شك على تنظيم تجاربه وعلى ما يسمى الاختيار الجمالي وإدراك القسّمات والدقائق التي تفوت غيره ، وأن يزيل عن عينيه الغشاوة فتتسع استجابته للأشياء التي لا يراها إعادة من زاوية واحدة فقط بل من عدة زوايا .

هذه الحالة تعتبر من حالات الكشف والرؤية العميقة للوصول الى الحقائق التي تهدف الى اجادة التوصيل ونقل الخبرات والانطباعات في صور مكتملة الجوانب .

### **الاتصال الفكري بأساتذة النقد الفني والوقوف على المدونات الكثيرة والنظريات القديمة والمعاصرة :**

ينبغي ان يهتم مدرس التربية الفنية بالكثير من فروع المعرفة ، وان يحقق اتصالات متتابعة بقيادة النقد الفني وأساتذته الذين لهم مكانة مرموقة في هذا المعترك الجليل للتمرس بالتفكير النقدي ، وان يجنى من آراء هؤلاء ومن نظرياتهم ومن معينهم الفلسفي الافكار الرئيسية الموثوق بها في تفسير قيمة الفنون ، والوقوف على التسجيلات العديدة التي كثيرا ما افسحت لها أماكن الصدارة في كثير من الصحف والمجلات والكتب . وفي جميع المصادر التي تناولت هذا الموضوع العميق بالدراسة الجادة والتحليل الدقيق والنقد البناء حتى ولو اختلفت هذه الآراء مع منهجه الشخصي ورأيه الذاتي ، ومن ثم تنشط أجزاء أخرى من شخصية المدرس ويتسع امامه مجال الاستجابة الواعية للأشياء وللحقائق الجمالية ، وان يصبح لنواح أخرى من الأشياء والقيم الفنية مجال التأثير فيه تأثيرا هادفا فعلا

فلا يرى الامور من زاوية واحدة ولكن تتعدد لديه جوانب التفكير والتذوق الصحيح ، وفي القدرة على نقل التجربة نقلا كاملا امينا الى الغير ، وفي زيادة القوة التي يعانى بها الفنان الاحساس الذى يجب ان يولده فى المستجيب نفسه .

على ان نراعى فى الاعتبار الا يتأثر المدرس دائما بجميع النظريات السابقة واخذها على علاتها قضايا مسلما بها من غير تمحيص ، ومن غير مراعاة للتغيرات والتحولات الثورية والاجتماعية التي كثيرا ما تطرأ على القيم والاسس الجمالية والاتجاهات السائدة المعاصرة ، مما يتطلب تحفظا شديدا يحدد استمعاننا لها وموقفنا منها ، والعمل على ازالة اللبس والغموض الذى يكتنفها مع ضرورة التعود على الكشف عن نواح جديدة موارتياد المجهل التي تتطلب وضوحا فى ميداننا ، وان يجسم خلاصة التجربة الذاتية والخبرة الجمالية الشخصية فى مجتمعه وفى نطاق عمله .

### **المصطلحات والعناصر الشكلية والمطلقات التي ترد فى مجالات التدقيق الفنى ونقد الفنون والانتاج الفنى :**

المصطلحات الآتية هى قليل من كثير مما يجب ان يلم به معلم التربية الفنية الماما كافيا وعميقا حتى يستطيع بدوره ان يعكس مضامينها ومسمياتها الصحيحة على الطلاب ومحاولة التعامل بها كلما تسنى ذلك . وكلما دعت المناسبات والمواقف الفنية الى اثارها ومناقشتها وتوضيح مفاهيمها ، حيث انها ترد دائما فى نقد الفنون ، ولا بد من التعود عليها وادراك حقائقها :

البناء الشكلى - التصميم - التكوين العام - التركيب - النغم - الايقاع - التعبير - الاتزان - الوحدة - النسق - التسامى - العمق - البعد - الحركة - النسيج والقيم السطحية او ملامس السطوح - الانسجام - التباين - التضاد - الاضواء - الظلال . التوازن - الكتلة - الفراغ - الحيز - المدى - المسافة - الخط - الزمن فى الموسيقى - العقدة فى المسرحية - الملامح - القسمات - التأمل - الشخصية - الجو - التطوير - الابداع والانشاء - الابتكار - العلاقات - الاستقرار - الثبات - الاختيار الجمالى - العاطفة الجمالية - الحالة الشعورية الجمالية - الصفات الجمالية - وما يطلق أيضا على المدارس الفنية من كلاسيكية - ورومانتيكية - وواقعية - وتجريبية - وتكعبية - وسريالية - وتعبيرية - ووحشية - وحديثة .. الخ .

هذه المصطلحات وغيرها تستخدم عادة كما لو كانت تعبر عن صفات توجد فى الاشياء التي هى خارج الذهن على نحو اللوحة الفنية التي هى مزيج من عدة ألوان مجتمعة ، والزمن حين يرتبط بالموسيقى ، والشكل بالفن المرئى ، والعقدة فى المسرحية ، وتوازن الكتل فى التمثال ، حينئذ يغيب عنا كلية انه انما نتحدث طول الوقت عن احداث ذهنية ، وكل هذه انجوانب لا بد من زيادة الوعي بها والاهتمام بتداولها ومضاعفة القاموس الفنى بما يجد عليها من ضروب العناصر التي تخلق من فورها لتزيد هذا



القاموس غنى وثروة ولتتضح المفاهيم الذكية عنها في اذهان المشتغلين بالمادة مع الوثبات الثورية المتلاحقة التى تتوخى البناء وتهدف الى التكامل

**الجمال الفنى ليس صفة فى الاشياء أو الاعمال الفنية ولكنه تجربة شعورية تحتاج الى ادراك واضح وتمييز عن مختلف التجارب :**

حين نتأمل لوحة فنية أو نقرأ قصيدة شعرية أو ننصت الى قطعة موسيقية فاننا نضع فى اعتبارنا ان هذه التجربة الجمالية تجربة شعورية فريدة فى نوعها ، ومن ثم تصبح قيمتها فى ذاتها ، مع فصل اللذة الجمالية وتحويلها عنصرا من عناصر الاحساس بصفة الاشياء ، واثارة المواقف والحالات السيكلوجية والرغبات والمشاعر فى نفوس المتذوقين والعمل على تحقيق مستوى التوصيل المثمر عن طريق الدراسة المباشرة ، وتيسير عملية الاستجابة الجمالية بالدوافع المتوازنة .

### **التذوق الفنى والسلوك الانسانى الاجتماعى :**

ليس المفروض ان نركز على التذوق الفنى بالنسبة لسلامة الاداء الفنى الذى يعنى به الطالب وتوفير المتعة الحسية واللذة المتنوعة فى الممارسة وفى الاستقبال ، ولكن ينبغى ان يوجد الى جوار التوافق الطبيعى بين دوافع المنتج دوافع أخرى لنقل هذه التجارب الى المحيط الخارجى على صورة من السلوك والاستجابات المهدبة المتصلة بالاشياء والتأثيرات المتبادلة والعلاقات الانسانية وتحقيق صور من النظام وتنسيق المواقف المختلفة وفى ضروب التعامل النظيف والابتعاد عن الفوضى ، والقضاء على الاضطراب ، وتحقيق التوازن السلوكى على نطاق متسع وأن ينعكس هذا الاثر على شتى التجارب الانسانية والدوافع المتصارعة فى الحياة الاجتماعية التى يجب ان تتلاءم فيها المطالب المتباينة .

وهكذا تنشط أجزاء أخرى فى شخصية المتذوق للآثار الفنية فلا يرى الاشياء والقيم من هذه الزاوية فقط بل يتعدى ذلك الى المجتمع الانسانى والتكيف العام مع الحياة وامكان الموازنة بين ما تتعرض له من تجارب مختلفة مع تجارب الآخرين ومع المشكلات والاحداث محتملة الوقوع .

### **خلق اهتمامات متجددة بموضوع التذوق الفنى :**

ان موضوع التذوق الفنى من أشق وأعمق الموضوعات ، ومن أكثرها حساسية ، حتى على أولئك الذين لهم اهتمامات خاصة بمباحثه . ومن ثم وجب على المدرس أن يركز فى هذا المجال على ما يلى :

( ١ ) توفير اللذة المتنوعة وتحقيق فرص السعادة والمتعة فى تذوق العمل الفنى وفى معاشته ومواقع كنوزه وطرائفه .

( ب ) الحرص على سلامة الاداء الفنى والاقتناع باستيفائه واكتماله  
وصلاحيته والوفاء بأغراضه ومقاصده .

( ج ) استخدام أسلوب التشويق فى دفع التلاميذ الى نقل فكراتهم  
عن عملهم الى الآخرين واقدارهم على حسن استقبال وتذوق أعمال  
الآخرين كمستمعين بعد أن كانوا فى أول الامر منتجين عن طريق الشمول  
والتقصى ومحاولة التوفيق بين الآراء والدوافع المتعارضة .

( د ) توفير التنسيق والنظام والتوازن فى ظل نظام تسوده الحرية  
البعيدة عن وسائل الكبت والقمع والاستعباد .

( هـ ) تمثل اقوال بعض الفلاسفة وقادة الفن ، وما بلغته عقول  
المفكرين المتأثرين الذين حاولوا تفسير قيم الفنون وتطبيق ذلك عمليا .

( و ) الاكثار من زيارة المعارض الفنية العامة والمتاحف الشهيرة  
للوقوف على ما تتضمنه من اتجاهات وقيم فنية جمالية ، وتكوين علاقة  
من التساؤل الفكرى بين الطلاب عن طبيعة ما تشتمل عليه من موضوعات .

( ز ) الحض على القيام بالتجارب وفحصها ، وتمييز الصفات الجمالية  
فيها وما فى الاشكال المرئية أو العلاقات الفريدة من أسس ممتازة والعمل  
على مناقشتها والكشف عنها .

( ح ) اقدار الطالب على اصدار الاحكام السليمة على القيم ، واعطائه  
فكرة واضحة عن العناصر التى تتألف منها التجارب ، ومدى أهمية  
كل عنصر منها .

( ط ) اشعار الطالب عن طريق غير مباشر بأن عمله الفنى يزداد نموا  
يوما اثر يوم ، وأنه حين يراجع أعماله السابقة ويوازنها باللاحقة يحس  
الفارق الملموس فى تنظيم العمل وارتفاعه ونموه .

### التمييز بين الملاحظات النقدية والملاحظات الفنية فى الانتاج الفنى :

الملاحظات النقدية تطلق على العنصر الذى يتعلق بوصف قيمة  
التجربة ، وبالاسباب التى تجعلنا نعتبرها قيمة أو العكس . أما الملاحظات  
الفنية فهى التى تصف الشئ ذاته ، وتصف الطرق والوسائل التى تنشأ  
بها التجارب أو تثار على نحو معين ، وأن كان من الواضح أن العنصر  
النقدى قد يوجد أيضا فى هذه الحالة .

ان النحت الذى يعتمد على المحاولات التقليدية فى ترديد الاساليب  
القديمة والمواقف الفنية اليونانية فى تركيب نحتهم وانتاج المصورين  
الذين يحاولون تقليد غيرهم قد دعا النقاد أن يتبينوا فى ذلك عيبا فنيا  
واضحاً فى مثل هذا الاتجاه الناقل المقلد . ان وصف قيمة هذه المحاولة

المستعارة التقليدية الخالية من المنافسة في اثبات الذات وقيمة هذه التجربة تعد في حقيقتها عنصرا نقديا .

### **التذوق السطحي عند الانسان العادى والتذوق الرفيع عند الانسان الفنان :**

يعجز الشخص العادى عن تحقيق النظام فى نفسه وفى محيطه ، ويتسم ادراكه لقيم الاشياء بالسذاجة والسطحية والتفاهة وعدم التساؤل الفكرى . انه كثيرا ما يجمع هذه القيم أو يحذفها كلية من اعتباره لانه قاصر عن تنسيقها وتحديد ملامحها والاحساس بها ، ومن ثم كانت تجاربه الجمالية سلبية حيث لا تنشأ فى ذهنه العلاقات التى لها أثرها القوى فى نقل الدوافع من حالة الفوضى الى حالة النظام الحر البديع على نحو شعورى وبطرق يجهلها كل الجهل ولا يحس نبلاها أو جدواها ..

على حين أن الفنان المتذوق متى وجد فى الوضع ذاته يسمح بدخول عدد كبير من هذه الدوافع دون أن تسوده الفوضى . فالفارق بين الفنان المتذوق وغيره من الناس العاديين المفتقرين الى هذا العنصر الاصيل انه اعظم منهم فى توازنه ، وأن النظام يتحقق فى ذهنه سريعا وعلى نظام اعم وأوسع ، ومن ثم يصبح اقل قمعا ومضيعة لدوافعه من غيره ، كما يصل بسهولة الى حياة منظمة منسقة مستقيمة تتلاءم فيها المطالب المتباينة للدوافع المختلفة دون أن تسوده الفوضى ، كما تجلب له أخاسيسه الجمالية وانطباعاته الفنية - نتيجة لتذوقه الرفيع واهتمامه بالاطياف السحرية - توازن ونظام وتحرر وانطلاق ، عن طريق الشمول والاحاطة والاستجابات العملية المتكاملة .

وهكذا تنشأ لديه دائما قدرة هائلة على التكيف مع الاشياء والصور والمظاهر الجمالية على اختلافها والموازنة بينها ، ومن ثم يصبح اقدر من سواه على الحكم الذوقى الرفيع فى المواقف الجمالية المتعددة .

ان الذوق السيئ والاستجابات الفجة ليست مجرد عيوب ثانوية فى الشخصية الانسانية ، وانما هى فى الحقيقة شر اصيل تنتج عنه نقائص أخرى فى التكوين السوى مظهرها الخلط والفوضى والارتجال والعشوائية .

### **تذوق أعمال الفنانين المعاصرين والأعمال الفنية للحضارات الفنية المتعاقبة :**

لا نستطيع ان ننكر أهمية فهم الفنون والحضارات الفنية الانسانية المتوالية وفضلها ومكانتها بالنسبة لسائر ضروب النشاط البشرى الاخرى ومن ثم كان لزاما على المدرس أن يجعلها موضع دراسة تذوقية ومصدر



تجارب له ولتلاميذه والتميز بين أشكالها وتفسيرها وتحليل مضامينها وبين موضوعاتها وطريقة تناول الفنان لها ، ومحاولة التمييز بين تجربة وأخرى على مقتضى ما تتميز به التجربة من صفات عميقة الجذور .

وعلى المدرس أيضا أن يجتهد في تذوق عدد كبير من أعمال الفنانين المتباينة ، وبخاصة المعاصرين منهم من الرواد العرب ، وألا يحدث لديه أى خلط بين تلك الأعمال الفنية واتجاهاتها وفلسفتها عند الاسترشاد بها ، والالتئاس بخصائصها ومميزاتها .

ولست بحاجة الى أن أبين ان الإدراك الواضح والاستجابة انبالية التي تقوم بها ازاء هذه الاعمال الفنية تختلف فيما بينها اختلافاً هائلاً لما نلاحظه في أشكالها من سكون أو حركة أو تجانس أو منبهات حسية ومن تنوع وانفراد ، عن طريق ألوانها وأشكالها وقيمها الفنية الخاصة ، وعلاقاتها الأولية التي ينشأ عنها ذلك العمل الفني .

وليس الغرض من هذه العملية التذوقية للآثار الفنية وللفنانين المعاصرين هو النقل الفعلى أو الإحاكاة الضعيفة لهذه التجارب الفنية التي مروا بها نفسها أو مطابقتها ، ولكن المطلوب هو أن نحقق عملية التكيف على أى مستوى ممكن ، بعد التعرف العميق ، والاستقبال الحساس المميز والتوصل الدقيق الى أكثر القيم رحابة واتساعاً وأهمية فيزيد امتزاجنا بها وبالتالي نستطيع أن نواجه تجارب ذاتية وأنماط جديدة ودوافع أخرى بقوة وحيوية ونشاط دون تكرير لأشكالها وأبعادها وصفاتها .

ووفى مأثور القول في مباحث الفن وتذوقه :

« . . ان الفنون توصل لنا تجارب وتجعل في مقدور الكثيرين ان يصلوا الى حالات شعورية كانت ستظل مقصورة على القليلين بدون هذه الفنون » وبمكنا أن نضيف الى ذلك قائلين : ان الفنون هي من أشد التجارب بناء للشخصية ، وهي أيضا وسيلة تمكن الفنانين أنفسهم من أن يعيشوا تجارب ذهنية وروحية ومعنوية ، ما كانوا يستطيعون أن يمروا بها بدون تلك المصادر الفنية ، وممارسة هذه التجارب وتذوقها يضيف على الفنان قوة هائلة وتحميه من تشتت طاقاته ، وفي قدرته على تعدى تجارب غيره وعلى أشباع ما في طبيعته مع زيادة التكيف والدقة والتعمق والوضوح والشفافية .»

**التذوق السليم للطبيعة بمعناها الاسمي وتأمل ما فيها من عناصر وعلاقات جمالية :**

— ان الفن الحقيقي هو تحرير لروح الواقع .

— ان العمل الفني يمزج بين المتناهي واللامتناهي ، فيظهر في ثوب جديد مرئى يمكن الوصول اليه .

— ان ما نسميه جمالا ليس التحرى الصادق للمطابقة الوصفية الواقعية بمدلولاتها المألوفة . وما نسميه تعبيرا ليس الا التكيف الدقيق للملاح لما فى الطبيعة من عناصر بحيث تطابق الرؤية الباطنة للفنان وتلامس أحاسيسه وخبراته .

— ان واجب الفنان الا يصور الطبيعة كما هى ، ولكن كما يريد هو ان تكون عليه .

— ان مبدأ الكشف الفنى أبلغ من جميع النظريات والاساليب التقليدية الاخرى التى دست على تفسير قيمة الفنون ، وفرضت عليها المحاكاة الوصفية .

— اذا قلد الفنان مجرد الطبيعة ، أى مجرد العناصر المنظورة والكائنات المخلوقة ، فانه بذلك يناقشها منافسة غير مشروعة لانها منافسة فاشلة ولا جدوى منها .

— ان على مدرس التربية الفنية ان يعرف جيدا الجوهر فى الطبيعة الخلاقة وأن يفترض وجود رابطة بينه وبين الاشياء التى يراها ويتأملها .

— ان سر العبقرية فى الاعمال الفنية بين الصور الطبيعية لا بصفاتها الحسية ، وادماجها فى علاقات محكمة متينة وجمعها وتشكيلها فى حدود التفكير الشخصى للفنان .

— من بين المفردات والعناصر التى يعالجها الفنان ما يبدو بسيطا فى ظاهره ، ولكنه قد يقصد بها قيما ذاتية خاصة تختلف اختلافا بينا عما يبدو للعين العادية .

— يتضح العمل الفنى الصادق حين نميزه عن مجرد الصفة البراقة ، ومن شأنه عندئذ أن يمدنا بالاشباع العاطفى المباشر والمعطيات الجمالية الموفرة ، والاستجابات الانفعالية المتحورة .

— ان مصدر البخس فى أهمية العمل الفنى المعتمد على دوافع الفنان وحيويته وعلى استجابته ونشاطه وتنظيمه واختياره يكاد يكون دائما الجهل بطريقة العمل الخلاق وبالقوانين الثورية التى تعارض بشدة كل محاكاة ضعيفة هزيلة .

— ويؤكد « تولستوى » أهمية التوصيل الجيد فيقول :

« .. انه لا يزال من اللازم أن يقلع الناس عن اعتقادهم بأن الفن ليس تسجيلا لجمال منظور ذى وجود خارجى مستقل ، وأن يدركوا

أنه تعبير عن انفعال أحسه الفنان بصدق وأصالة ، وحاول تبليغه ونقل تجربته الى الغير بوسائله .

— على أن اتصال الفنان بالطبيعة أمر مقطوع بجدواه وحتميته ، فهي المصدر السخي لكل جمال ، وهي المنهل العذب الذي يستقى منه الكثير من مقوماته . وحينما تتكرر رؤيته لها ، وتتطور استجابته ازاءها تتضح له الوسائل الجوهرية في جمع شتاتها وتشكيلها وفق اهتماماته وتجاربه الذهنية ، فيتحقق تبعاً لذلك النمو الكامل للتجربة الواعية .

**(( للمقال بقية ))**



# الأهداف التربوية للمكتبة المدرسية

للاستاذ محنت كاظم

مدير المكتبات المدرسية

بوزارة التربية والتعليم

ان المدرسة وهى مؤسسة تربوية أوجدتها المجتمع من أجل اعداد أفراد وتنشئتهم التنشئة الاجتماعية الصحيحة ينبغى أن تهتم بنوع المواطن وأن تعمل على تحقيق تكامل نموه فى النواحي العقلية والجسمانية والاجتماعية والروحية والانفعالية وأن تهتم بتنمية الخصائص السلوكية التى نحرص على أن يتصف بها المواطن فى مجتمعنا الاشتراكى الديمقراطى وأن تصبح جزءا من تفكيره وعمله وسلوكه عموما .

ومن الطبيعى أن قيام المدرسة بهذه الوظائف واعداد المتعلمين بها لمواجهة مطالب التغير والتجديد فى المجتمع يتطلب منها أن تراجع أهدافها ومناهجها ووسائلها وأساليبها التعليمية وتنظيماتها وعلاقاتها المختلفة فى داخل المدرسة وخارجها ، وأن تعيد النظر فى مثل هذه الامور وغيرها مما يؤثر فى فاعلية العملية التعليمية لكى نغير ونعدل فيها ككل بما يجعل المدرسة ببرامجها ووسائلها تقترب من أهدافها الجديدة وأن تعمل على تحقيقها .

ولا يقتصر مثل هذا التطوير على مقرر مادة دراسية معينة أو عدد من المقررات الدراسية أو طريقة معينة فى التدريس أو على تنظيمات النشاط المدرسى وانما يشمل ذلك جميع أوجه النشاط التربوى والتعليمى الذى تشرف عليه المدرسة وتوجهه سواء كان مرتبطا بالنشاط التربوى والتعليمى فى حجرات الدراسة أو فى المكتبة المدرسية أو فى جمعيات النشاط المدرسى المختلفة أو حتى فى أوجه النشاط التربوية التى يشترك فيها تلاميذ خارج المدرسة طالما أنه تحت اشرافها وتوجيهها .

وتجتمع أوجه النشاط التربوى فى وحدة متكاملة تترابط بعضها مع الآخر ترابطا وظيفيا عضويا . وتعتبر المكتبة المدرسية وما يرتبط بها من نشاط وخدمات تربوية وتعليمية جزءا لا يتجزأ من حياة التلاميذ التى تشرف عليها المدرسة . والمكتبة المدرسية هى احدى الوسائل الهامة التى

يمكن أن تسهم في تحقيق وظائف تربوية متعددة ولا ينبغي أن تعمل هذه الوظائف منفصلة أو منعزلة عن غيرها من الوظائف التربوية التي تحققها أوجه نشاط أخرى في المدرسة ، وإنما ينبغي أن تتكامل كل هذه الوظائف بما يحقق في النهاية الاهداف التربوية التي تسعى اليها المدرسة .

وتعتبر المكتبة المدرسية بالمفهوم الوظيفي لها من أهم مظاهر النهضة المكتبية التي تتميز بها المدرسة الحديثة في عالمنا المعاصر . فلم يعد هناك اليوم من يتشكك في أهمية المكتبة المدرسية أو يقلل من قيمتها التربوية لأنها في ضوء المفهوم الحديث للمنهج أصبحت جزءا ضروريا لا يمكن للمدرسة أن تستغنى عنه في العملية التربوية وبالتالي فقد أصبح من الضروري أن تعمل المكتبة المدرسية في ضوء أهداف معينة تستخدمها كمصاييح كاشفة أو موجهات لطبيعة نشاطها ، والعمل باستمرار في ضوءها على تحسين مستويات الخدمة والنشاط المكتبي فيها .

وهذه الاهداف أو الوظائف التربوية للمكتبة المدرسية متعددة . وهي تتصل بالمنهج في ابعاده المختلفة وبالعوامل المؤثرة فيه والمتصلة به بصفة أساسية . فالمكتبة المدرسية تتصل بالتلميذ والمدرس والمقررات الدراسية وأوجه النشاط المدرسي التي توفرها المدرسة وطرق التعليم المختلفة ، وهذه الوظائف التي تقدمها المكتبة في كل من هذه النواحي ليست منفصلة بعضها عن البعض الآخر وإنما تكون في النهاية وحدة متكاملة تخدم أهداف المنهج .

ومن الاهداف أو الوظائف الهامة التي تتحمل المكتبة المدرسية مسئولية تحقيقها أو تشارك فيها نذكر ما يأتي :

**١ - حث التلاميذ وتشجيعهم على القراءة الحرة والبحث والاطلاع في الكتب والمجلات وغيرها من المطبوعات التي تتناسب وأعمارهم وقدراتهم وميولهم المختلفة :**

ان الرغبة في المعرفة كما نعلم تخلق الحاجة الى القراءة فالطفل مثلا بمجرد أن يتعلم مبادئ القراءة يسعى ذاتيا الى القصص والكتب المصورة يفحصها ويتأملها ويرغب في الاستطلاع عنها بتوجيه أسئلة واستفسارات الى الكبار عما قرأه أو شاهده في هذه القصص أو الكتب . وهناك من الأدلة ما تبين أن الطفل ما بين سن الثامنة والعاشرة يمكن أن نمهد له الطريق لكي يصبح قارئاً مدى الحياة . ولكن هناك بطبيعة الحال بعض الفروق من حيث الاستعداد بين الاطفال ينبغي أن يراعيها المدرس لديهم في المرحلة الابتدائية . فالاطفال يختلفون من حيث نموهم وقدرتهم على

التعلم وبالتالي من حيث ميلهم وشغفهم الذاتي للقراءة في الكتب والقصص المناسبة ، ومن ناحية أخرى فان ذلك يبين أهمية توجيه الطفل في القراءة وتشجيعه منذ هذه المرحلة المبكرة .

**٢ - ارشاد التلاميذ في كل مراحلهم التعليمية ، والتعرف على مشكلاتهم في القراءة وتذليلها والتعرف على ميولهم في القراءة وتنميتها وتوجيهها :**

ان ارشاد التلميذ في نواحي قراءته سواء ما يتصل منها بطريقة القراءة أو ما يجذب فيها من مشكلات أو بما تتصل بميوله وحاجاته ، تساعد علىحث التلميذ لزيادة القراءة ، وتساعد في أن يشعر بمتعة القراءة وفائدتها وإذا توفرت في المكتبة المدرسية مجموعات من الكتب والمواد الثقيفية المتعددة المتنوعة والمناسبة لمستويات التلاميذ وميولهم المختلفة ، وتوفر لها أمين أو مشرف كفء يعرف دوره القيادي التربوي ، لديه المهارات اللازمة للقيام بعمليات التوعية والارشاد في القراءة لا يمكن للخدمة المكتبية في المدرسة أن تساعد التلاميذ في هذه المجالات المتصلة بقراءتهم المختلفة.

**٣ - تزويد التلاميذ بالمعرفة والمهارات اللازمة التي تمكنهم من الاستخدام الواعي المفيد بمحتويات المكتبة والخدمات التي توفرها :**

ان مثل هذه المعرفة والمهارات لا تنشأ من تلقاء ذاتها لدى التلاميذ ، وانما تحتاج الى تعليم وتدريب ، فلكي يتعلم التلميذ كيفية الحصول على معلومات معينة حول موضوع ما فانه يحتاج الى معرفة المصادر التي يرجع اليها ، وكيفية الوصول اليها ، وكيفية استخدامها والاستفادة منها - وكل هذه أو غيرها أمور تحتاج الى جهود متفاوتة متأزرة من جانب المدرسين وأمين المكتبة . وحصة المكتبة ينبغي أن تعطى اهتماما لتزويد التلاميذ بهذه المعارف والمعلومات والمهارات الضرورية . ان التلميذ عندما يواجه بمشكلة معينة تتطلب منه الحصول على بعض الحقائق والمعلومات بنفسه من المراجع والكتب وغيرها مما قد يوجد بالمكتبة وتتصل بهذه المشكلة ، يقع غالبا في حيرة ولا يدري ماذا يفعل ، ويرجع ذلك في أغلب الحالات الى أنه لم تتح له الفرص أثناء الدراسة لكي يتعلم كيفية استخدام مصادر المكتبة وأن هذه المشكلة بالنسبة لتلاميذنا ولشبابنا بل والكبار أيضا مشكلة لها أهميتها وخطورتها في نفس الوقت ، وتقع على المكتبة المدرسية مسئولية اعداد التلاميذ اعدادا يمكنهم من استخدام المكتبة المدرسية وتنمية مهارات دراسية تتصل باستخدام الكتب واختيارها ، واستخدام دوائر المعارف والقواميس والادلة وغيرها من المراجع ، وتعلم القراءة الناقدة الموضوعية ، وجمع المعلومات من مصادر متعددة ، وتلخيصها وغير ذلك من المهارات المرتبطة باستخدام المكتبة .

ومثل هذه الخدمات التي توفرها المكتبة المدرسية وتقدمها لتلاميذها



سوف تحدّد الى درجة كبيرة مدى نجاح المكتبات العامة والمكتبات في المراحل التعليمية التالية في تحقيق رسالتها . وينبغي ألا يترك تدريب التلاميذ على استخدام المكتبة لعوامل الصدفة وحدها ، وانما لابد من التخطيط الهادف له وأن يبدأ ذلك من المرحلة الابتدائية ويستمر خلال مراحل التعليم التالية الى أن يترك الطالب مدرسته أو معهده ويخرج الى مجالات العمل في الحياة .

#### ٤ - توفير الكتب والمراجع والادوات التعليمية المختلفة التي تحتاج اليها المقررات الدراسية وأوجه النشاط التربوي في المدرسة ، والاسهام في ازالة الحواجز التقليدية بينها :

تزود المكتبة المدرسين بما يلزمهم من كتب ومراجع وأدوات ووسائل سمعية وبصرية ، وترتبط بموضوعات تدريسهم اليومي أو بمجالات النشاط المدرسي المختلفة التي يشرفون عليها . كذلك ينبغي ان توفر المكتبة للمدرسين الكتب والمراجع التي يحتاجون اليها في مجالات عملهم فيما يتصل بمواد تخصصهم أو المواد التربوية أو الاجتماعية والثقافية عموماً مما يتيح لهم فرص القراءة والاطلاع وتحقيق النمو الثقافي والمهني .

وينبغي أن تكون المكتبة المدرسية بمثابة القلب النابض بالنشاط والحيوية لمختلف جوانب المنهج المدرسي ، وهي بذلك تعتبر وسيلة في اظهار وحدة المنهج وتحقيق الترابط بين أجزاء منه ، وعلى ذلك تسهم في الغاء الحواجز التقليدية بين المواد الدراسية بعضها والبعض الآخر وبين هذه المواد وبين أوجه النشاط التربوية التعليمية الأخرى التي يشارك فيها التلميذ خارج حجرات الدراسة وحدود الكتب والمقررات الدراسية .

فالمكتبة المدرسية ومكتبات الفصول ومكتبات جمعيات النشاط المختلفة ، تسهم في الربط بين المقررات الدراسية والنشاط المتصل بها كما هو الحال مثلاً بالنسبة لمقررات العلوم والرياضة والمواد الاجتماعية وأنواع النشاط المدرسي المتصل بها ، ومن أمثلة هذا النشاط الإذاعة المدرسية ، تنظيم متحف أو معرض صغير خاص بالمادة ، مسابقات في القراءة الحرة لبعض الكتب غير الكتب المقررة ، النشاط المتصل بالجمعيات العلمية والرياضية والاجتماعية . كذلك يمكن الربط بين نشاط المكتبة وبين بعض الهوايات والدراسات العملية كتجليد الكتب وأصلاحها وصيانتها مثلاً . .

#### ٥ - تنمية اتجاهات وقيم اجتماعية وخصائص مرغوب فيها :

المجتمع المدرسي مجتمع مترابط ، والتلميذ عضو في هذا المجتمع يتفاعل مع هذه البيئة الاجتماعية ويحصل عن طريق علاقاته وتفاعلاته مع أفرادها وبقية عناصرها على خبرات اجتماعية . والمكتبة وهي وحدة مترابطة ومتكاملة مع هذا المجتمع الصغير تفسح المجال لكثير من المواقف والفرص التعليمية التي يمارس فيها التلميذ ألواناً من النشاط الذي ينمي لديهم المعرفة والوعي بأهمية العمل التعاوني ، وتحمل المسؤولية ،

والصبر ، والمثابرة ، وخدمة الغير ، واحترام آراء الآخرين وقدراتهم ، واحترام شعور الغير ، والمحافظة على الملكية العامة وصيانتها ، والتخلص من الاثرة والانانية واحلال الايثار وحب الآخرين والتضحية بدلا منهما . فاستخدام المكتبة في هدوء ، والقراءة الصامتة والحرص على توفير الجو الذي يساءر الجميع في المكتبة من الاطلاع والاستذكار ، والاشتراك في جمعية أصدقاء المكتبة ، والاشتراك في جماعات أخرى للقيام بمشروعات مختلفة تتطلب الرجوع الى المكتبة واستخدامها ، والاشراف على مكتبة الفصل وتنظيمها من جانب التلاميذ : كلها أمثلة تبين لنا امكانيات خصبة لتنمية الكثير من الاتجاهات والقيم والخصائص التي تؤكدنا فلسفتنا الاشتراكية الديمقراطية . وتوفر المكتبة المدرسية وما يتصل بها من نشاط امكانيات عملية للتلاميذ حيث يتعلمون هذه الاتجاهات والقيم ويمارسونها عمليا ويعيرون أهميتها وفائدتها في حياتهم داخل المدرسة وخارجها لكي تصبح جزءا من سلوكهم .

## ٦ - أهداف أخرى :

وليست هذه هي كل الاهداف التي ينبغي أن تهتم بها المكتبة المدرسية ، فهناك اهداف أخرى تتصل بخدمة البيئة والتوعية القومية وتشقيف الكبار ، وتنسيق الخدمات المكتبية في المدرسة ككل ، وغيرها من مكاتب المدارس المجاورة أو المكتبات العامة الموجودة في الحي .

وهذه الاهداف السابقة كلها تبين لنا في وضوح ان المكتبة المدرسية وسيلة حيوية في المدرسة ، وتقوم بدور تربوي ذي ابعاد واهداف متعددة لها أهميتها على وجه اخص في مجتمعنا الاشتراكي الذي يتخذ من العلم والتخطيط العلمي أساسا للتحول العظيم الى مرحلة الانطلاق التي تتطلب كفايات بشرية لمواجهة مشكلاتها وتحدياتها المختلفة . والعلم في شتى أنواعه هو وسيلتنا الى تحقيق ذلك . والمكتبة المدرسية وهي بحق العمل التربوي الذي يجمع بين المعرفة والفكر والممارسة ينبغي أن تأخذ مكانتها في الصدارة بين غيرها من وسائل وأساليب التربية والتعليم في المدرسة ، لما لها من امكانيات متعددة ومتنوعة للاسهام في تحقيق ما تهدف اليه التربية في مجتمعنا .

وتبذل وزارة التربية والتعليم في وقتنا الحاضر جهودا مستمرة لتحسين المكتبات المدرسية ورفع الخدمة المكتبية لها الى المستوى الذي يمكنها من أن تقوم بدورها في اعداد أبناء جيلنا الحاضر ، فهي تزودها بالكتب والمراجع ، وتنشئ لها القاعات المناسبة وتزودها بالاثاث النموذجي ، وتوفر لها أمناء متفرغين للخدمة المكتبية بها ، وتحرص على رفع كفاياتهم الفنية والتربوية ، وتعمل المسابقات لاختيار أفضل العناصر لها ، وتعد البرامج التدريبية والتجديدية لأمناء المكتبات في مختلف المراحل التعليمية للعمل باستمرار على رفع مستوى أدائهم .

وهذه خطوات طيبة على الطريق نحو تحقيق اهداف المكتبات بالصورة التي ينبغي أن تكون عليه . وما زال المجال في مدارسنا في حاجة

الى جهود مستمرة وتعاون وثيق بين الاطراف المعنية بالاشراف على العملية التربوية للعمل على رفع كفايتها الى المستوى الذى نأمله . ولعل من أهم الاسباب التى تساعد المكتبات على تحقيق دورها كاملا : الاخذ بأساليب التربية الحديثة وعدم الاعتماد على الكتب المقررة وحدها كمصدر للمعلومات ، والابتعاد عن الطرق المألوفة التى لا تدفع التلاميذ الا فى حالات محدودة للغاية الى استخدام المكتبة .

كذلك يعتبر استخدام المدرسين للمكتبة من جانبهم قدوة لتلاميذهم تحثهم وتدفعهم الى استخدام المكتبة .

ولكى تخطو المكتبة المدرسية خطوات نحو تحقيق أهدافها كاملة فلا بد من أن يتعاون جميع المشرفين على العملية التعليمية من حيث التخطيط لبرامجها وتنفيذها والاشراف على هذا التنفيذ ، ولذا ينبغى أن يعمل المدرسون وأمين المكتبة والادارة المدرسية والتفتيش لتحسين الخدمة المكتبية وتوفير أفضل الظروف والامكانيات لكى تحقق رسالتها التربوية .



# رعاية الطلاب المتفوقين في المجتمع الاشتراكي

أحمد محمد التركي

رئيس قسم بالسكروتارية

الغنية للتخطيط بالوزارة

أثار المقال المنشور في العدد الماضي من صحيفة التربية عن موقف طلاب فصول المتفوقين في امتحان الثانوية العامة كثيرا من الاسئلة حول رعاية الطلاب المتفوقين في المجتمع الاشتراكي ، ومدى اتفاق هذه الرعاية مع مبدأ تكافؤ الفرص الذي يمثل احدى الدعائم التي يقوم عليها هذا المجتمع .

كما أثار ذلك المقال أيضا عددا من الاسئلة حول وسائل اختيار هؤلاء الطلاب وطرق تجميعهم وأساليب رعايتهم .

وسنتناول هنا أحد هذه الجوانب من تعليم المتفوقين ، وهو موقف المجتمع الاشتراكي من رعاية الطلاب المتفوقين .

وقبل البدء في معالجة الموضوع يجب الإشارة الى أن مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب أساس هام من أسس التربية ، ويجب أن يراعى في جميع المدارس ، فتعنى بالمتفوقين والضعاف والمتوسطين من طلابها ، وتتخذ من التنظيمات والأساليب والوسائل ما يسمح بمراعاة خصائص كل تلميذ وتتيح له تنمية جوانب شخصيته الى أقصى نمو ممكن في اتجاهات مرغوب فيها اجتماعيا ، فتعالج جوانب الضعف فيه ، وتعهد جوانب القوة وترعاها وتنميها .

ولهذا عنت وزارة التربية والتعليم بتصدير المقررات الدراسية المختلفة بأهداف وتوجيهات طيبة قد تساعد على مواجهة الفروق الفردية بين الطلاب ، كما عنت بتوجيه المدارس الى تشكيل التنظيمات المختلفة التي تعمل على توفير الخبرات التربوية المناسبة للطلاب كل بحسب استعداداته مثل جمعيات النشاط وتشكيلات المجتمع المدرسي ولجان التعبئة القومية وأندية الطلبة ومراكز خدمة البيئة وغيرها ، كما تعمل الدولة جاهدة على اثارة دوافع الطلاب نحو العمل الجاد في مبادئ الدراسة والرياضة البدنية والنواحي الاجتماعية فتقوم بتكريم الطلاب المتفوقين في كل مجال من هذه المجالات بمنحهم الجوائز المالية وتقديرهم أدبيا ومعنويا في عيد العلم .

وعلى الرغم من ذلك فان العاملين في ميدان التربية لاحظوا ان هناك تباعدا بين الاهداف الطيبة المرسومة للمدرسة وما يتم فعلا ، كل هذه

الجهود لم تسمح بتوفير الظروف الكافية لرعاية المتفوقين أو الضعاف من الطلاب .

فالعامل في المدارس العربية - يسير على أساس مستوى يفترض مناسبتة للطلاب المتوسطين وقد ظهر هذا جليا حينما نشرت مجلة « الرائد » مقالا يدعو الى العناية بالمتفوقين من طلاب المدارس فقد وصل الى المجلة رد من أحد المدرسين يقول « وبعد فلاشك أن الفكرة وجيهة ، ولكن هلا قلت لنا ياسيدى من أين للمدرس بالوقت الذى يصرفه فى تربية هؤلاء المتفوقين ، وبأى منهج يستطيع ، وليس معه الا وقت واحد للجميع ومنهج واحد للجميع » (١)

فرعاية المتفوقين اذن مشكلة عامة ، يجب على أجهزة التربية والتعليم مواجهتها ، ومما يزيد هذه المشكلة حدة عندنا ، أن المجتمع العربى يجتاز مرحلة هامة من مراحل تطوره ، فثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ كانت ابداً الجمهورية العربية المتحدة بالخروج من مرحلة التخلف الى مرحلة الانطلاق ، وترتب عليها تغير جذرى فى المجتمع اقتضى تعديل طرق تملك مصادر الثروة وانشاء مؤسسات سياسية واجتماعية واقتصادية جديدة مبنية على أسس تختلف تمام الاختلاف عما عهدناه من قبل ، كما بدأ الاهتمام بالعلم وتطبيقاته العملية ودخلت البلاد عصر الصواريخ واهتمت بالابحاث الذرية ، كما بدأت نهضة صناعية كبرى ، كل هذا فى وقت « تشكو فيه البلاد من نقص الافراد العلميين الذين يمثلون عصب المستويات العليا ، القادرين على البحث العلمى ، والذين يعتبرون عصب التطور العلمى والتكنولوجى » (٢) .

وترتب على ذلك الحاجة الى ذوى المهارة الفائقة فى ميادين الصناعة وادارة المشروعات وكذلك الى قادة للمؤسسات الجديدة يستطيعون توضيح أهدافها والعمل من أجل تحقيق هذه الاهداف .

ومن ناحية أخرى فان ج.ع.م اشتركت اشتراكا ايجابيا فى المجال العربى ، وفى المجال الدولى حتى أصبحت مركز اشعاع للحرية وقاعدة للكفاح ضد الاستعمار والرجعية . وقد ادى هذا الى حاجة المجتمع لاشخاص قادرين على تمثيل البلاد فى المجالات الدولية ، لديهم الاستعداد لعرض وجهة النظر العربية ، متحمسين لقضايا السلام والحرية ، وذوى بصيرة بالمشكلات الدولية .

وهكذا نلمس الحاجة الى اعداد الكفايات البشرية فى المجالات التى يحتاج اليها المجتمع ويشعر بنقص فيها ، سواء كان ذلك فى ميادين العلوم الطبيعية أو الهندسية أو المجالات الاجتماعية أو غير ذلك .

(١) مجلة الرائد مايو ١٩٦١ .

(٢) دكتور عبد الفتاح اسماعيل « الافراد العلميين » من مذكرات معهد التخطيط القومى بالقاهرة .

ولما كانت وسائل العمل العادية في المدرسة العربية ، مثلها في ذلك ، مثل المدرسة في كثير من البلاد الاخرى - ليست قادرة على مواجهة حاجة المجتمع وتعبئة جميع الطاقات بما يتناسب مع حاجة المؤسسات الى القوى البشرية ذات المستوى العالى لاحداث التطورات المطلوبة فقد أصبح من المحتم أن تعمل أجهزة الدولة على ملافاة ذلك النقص ، واتخاذ الوسائل والاساليب الكفيلة باعداد القوى البشرية القادرة على أن تطوى مسافة التخلف الذى طال مداه بين الامة العربية وبين غيرها من الامم السابقة في التقدم فى أقل وقت ممكن .

وتتحمل أجهزة التربية والتعليم فى الوقت الحالى عبء عداد الطلاب فى مرحلة التعليم الابتدائى والاعدادى والثانوى بأنواعه وما فى مستواه ، وفى هذا المجال تحاول جاهدة أن تقدم الرعاية والتشجيع للمتفوقين الذين يحتمل أن يكون من بينهم العناصر الصالحة لتولى مراكز قيادية فى مجالات الحياة المختلفة ، وتمثل هذه المحاولات فى ناحيتين :

### الناحية الاولى :

وهى سياسة طويلة المدى تقوم على اعادة النظر فى سياسة التربية والتعليم والمناهج والتنظيمات المدرسية وتوفير المدرسين الصالحين بحيث تكون المدارس المصرية بيئة تربوية صالحة يمكن أن تراعى فيها الفروق الفردية بين التلاميذ ، فينال كل من المتفوقين والمتوسطين والضعاف حظه من الرعاية والعناية بما يتناسب مع قدراته ومطالب المجتمع منه . فنجد أن الوزارة تعقد اللجان المتعددة لتطوير المناهج ، ومناقشة جوانب العملية التربوية بقصد تحسينها وادخال التعديلات المناسبة سواء فى الخطة الدراسية أو النشاط المدرسى أو غير ذلك .

### الناحية الثانية :

وهى سياسة قصيرة المدى ، تقوم على اختيار اصلح العناصر من بين الطلاب الذين تشير استعداداتهم الى احتمال تفوقهم وتقديم رعاية خاصة بهم ، ومن ذلك مدرسة المتفوقين الثانوية بعين شمس حيث تجمع الدولة الطلاب الأوائل فى امتحان الشهادة الاعدادية فى مدرسة مستقلة بهم ، ومن ذلك أيضا فصول الموهوبين فى الموسيقى ، وكذلك فصول المتفوقين بمدارس محافظة القاهرة وبالمحافظات الاخرى .

فهل يتعارض انشاء مثل هذه البرامج لرعاية المتفوقين مع الاسس والمبادئ التى يقوم عليها المجتمع الاشتراكى الديمقراطى التعاونى ، وخاصة مبدأ تكافؤ الفرص ؟

من الحقائق المتداولة ان الافراد يختلفون فيما بينهم من حيث استعداداتهم وقدراتهم وبالتالي يختلفون فيما بينهم من حيث المستوى الذى يستطيع كل منهم الوصول اليه فى مجالات الدراسة والمهارة المختلفة ، فهناك ذوى الاستعدادات الممتازة الذين يستطيعون التفوق فى مراحل الدراسة المختلفة ، وهناك من لاتمكنهم استعداداتهم من مواصلة الدراسة



إلا إلى مستوى محدود . وحتى ذوى الاستعدادات الممتازة يختلفون فيما بينهم من حيث درجة امتيازهم ومن حيث ميادين هذا الامتياز والتفوق . ولهذا فإن الفرص التعليمية التي تتاح لكل فرد يجب أن تتناسب مع استعداداته سواء في ذلك من حيث السماح له بمواصلة الدراسة أو من حيث توجيهه إلى ميادين دراسة معينة تتناسب مع قدراته وفي ذلك يقرر الميثاق « حق كل مواطن في العلم بقدر ما تتحمل استعداداته » .

ومن ناحية أخرى : تختلف الظروف المنزلية من طالب لآخر ، فالطلاب لا تتساوى أمامهم فرص التربية المنزلية ، وبالتالي يكون في تساوى الفرص التعليمية أمام الطلاب الذين تختلف ظروفهم المنزلية ظلم على أبناء الأسر الفقيرة الذين لم تتح لهم فرصة الكشف عن استعداداتهم أو دفعتهم ظروف أسرهم إلى أنواع من التعليم لا تتناسب مع مستوياتهم بقصد تخفيف العبء عن الأسرة وهذه الناحية واضحة في مدرسة المتفوقين الثانوية بعين شمس حيث نجد أن بعض هؤلاء الطلاب ينتمون إلى أسر فقيرة ما كانت تستطيع مواصلة تعليم أبنائها في مرحلة الدراسة الثانوية أو الجامعية ، ولكن التحاقهم بمدرسة المتفوقين أتاح لهم فرصة مواصلة التعليم رغم انخفاض حالة أسرهم المالية (\*) .

والواقع أن تفسير مبدأ تكافؤ الفرص بأنه إتاحة فرص متساوية لجميع الأفراد مغالطة شائعة في المجتمعات الرأسمالية ، وهذه المغالطة اقتضتها طبيعة المجتمع الرأسمالي الذي يقوم على الحرية المطلقة في العمل والتجارة ، وإطلاق المنافسة بين الأفراد ، وفي ظل هذه المغالطة يكون المجال أوسع أمام الأقوياء وأصحاب الثروة والسلطان في السيطرة على مقدرات المجتمع .

أما المجتمع الاشتراكي القائم على التخطيط ، فإنه يعمل على أن يتخذ من الوسائل والأساليب ما يضمن وجود كل فرد في مكانه المناسب في المجتمع بصرف النظر عن حالة أسرته المالية والاجتماعية ، ولهذا فإن على المجتمع الاشتراكي أن يسعى بكل الطرق للكشف عن المتفوقين من أبنائه وتوجيههم إلى ميادين الدراسة المناسبة لهم وتوفير الضمانات الكفيلة بنموهم إلى أقصى حد ممكن ، ولا يترك ذلك لمجرد الصدفة .

وقد أثار المجتمع الرأسمالي بعض المفاهيم الخاطئة ارتبطت بالتفوق الدراسي ، مثل أن التفوق يرتبط بالفقر ، وأنه لا داعي لأن توضع الحالة الاقتصادية للطلاب موضع اعتبار ، حيث أن الفقر في حد ذاته دافعا للتفوق للتخلص من هذا الفقر ، وبالتالي فإنه لا داعي لعمل برامج خاصة بالمتفوقين حيث أن إحاطة الطالب برعاية خاصة - فضلا عن أن يتعارض مع مبدأ تكافؤ الفرص ( بالمعنى الرأسمالي ) - يحرم هذا الطالب المتفوق من الدافع الذي تسبب في تفوقه . . .

إلا أن الدراسات المختلفة قد بينت بطلان هذا الزعم ، فبدور التفوق قد توجد لدى بعض أبناء الأسر الفقيرة ، ولكن الظروف الاقتصادية للأسرة تحول بينها وبين النمو والازدهار . وقد أجرت جامعة شيكاغو بحث عن أثر المستوى الاجتماعي والاقتصادي في قدرة الطلاب على مواصلة التعليم ، والجدول التالي يبين ملخص نتائج هذا البحث :

(\*) الدكتور محمد نسيم رافت : بحث الطلبة المتفوقين ص ٦٤ .

مستوى التعليم وعلاقته بالحالة الاجتماعية - الاقتصادية  
للشباب الذين يقعون في الأربابى الأعلى من حيث القدرة المالية

الحالة الاجتماعية	تكوين الجماعة	لم يتم التعليم الثانوى	اتم التعليم الثانوى ولم يتم الجامعة	دخلوا الجامعة ولم يتمكنوا من اتمام دراستها	اتموا الدراسة الجامعية
الطبقة العليا والمتوسطة	٢٠	—	٢	٣	١٥
الطبقة الدنيا من الطبقة المتوسطة	٣٥	٢	١٥	١	١٣
الفئات العليا والسفلى من الطبقة الدنيا	٤٥	٥	٢٦	٤	١٠
المجموع	١٠٠	٧	٤٣	١٢	٣٨

ومن هذا الجدول يتضح أن نسبة الذين يتمون تعليمهم الجامعى من أبناء الطبقة العليا تفوق بمراحل نسبة الذين يتمون تعليمهم الجامعى من أبناء الطبقة الدنيا فى المجموعة موضوع البحث على الرغم من تساوى أفراد هذه المجموعة من حيث الامتياز العقلى .

وهناك أمثلة من مشاهداتى أثناء اتصالى بمدرسة المتفوقين وبفصول المتفوقين تدعم هذا الرأى ومن هذه الأمثلة : حالة الطالبة التى اشرنا اليها فى المقال السابق ، والتى رسبت فى امتحان الثانوية العامة نتيجة لحالة أسرتها الاقتصادية وفى هذا دليل على أثر العوامل الاقتصادية على التفوق .

وهكذا نجد أن الاعتقاد بأن مواهب التلاميذ وتفوقهم لا بد وأن يظهر من تلقاء نفسه وأن التفوق نتيجة لموهبة أصيلة لا يمكن غمرها وتجاهلها ، وأنها تأخذ طريقها الطبيعى فى النمو ، وأنها يجب ألا تحاط برعاية خاصة ، ولا يجب أن تخصص لهؤلاء المتفوقين برامج خاصة حرصا على مبدأ تكافؤ الفرص المزعوم : وقد دحض وأصبح من قبيل اللغو . وإذا كان هذا الهراء قد دعم وانتشر فى الماضى عن طريق أمثلة قليلة لعباقرة ازدهرت عبقريتهم فى بيئات فقيرة ، فإنه من المحتمل جدا أن هؤلاء العباقرة لو وجدوا رعاية خاصة لكانوا أكثر عبقرية ، ومن المؤكد أنه لو بذلت جهود صادقة للكشف عن العناصر الصالحة لخرجت من هذه البيئات الفقيرة أعداد أكبر من العباقرة حال الفقر ينهم ويبن نمو قدراتهم .

والنظرة الحديثة تذهب الى أن كثيرا من القدرات الممتازة قد لا تتطور لنقص فى الشروط البيئية الملائمة ، وكثير من هذه القدرات غير المنماة نجدها فى أفراد الاسرة الفقيرة ، وإذا كان المجتمع الاشتراكى قد أعلن الحرب ضد الفقر ، وأعلن أن هدفه توفير حياة كريمة لجميع أفراد الشعب ، فإنه حتى ينحقق هذا الهدف الذى تقترب منه سريعا يجب أن تولى الدولة رعايتها الى البرامج التى نتوقع لها الازدهار ، وأن تحيط المتفوقين بعناية خاصة وبيئة تربوية صالحة لنمو قدراتهم فى اتجاهات مرغوب فيها اجتماعيا .

### **مسئولية المجتمع الاشتراكى عن رعاية الطلاب المتفوقين :**

مما سبق يتضح أن رعاية المتفوقين من الطلاب أمر لا يتعارض مع مبدأ تكافؤ الفرص ، بل أنه ضرورة من ضرورات المجتمع العربى المتطور وإذا كان هذا المجتمع قد ارتضى الاشتراكية لتكون هى الأساس الذى يرسى عليه قواعد الرفاهية والسعادة والتقدم ، فعلى أى أساس تقوم مسئولية المجتمع الاشتراكى عن رعاية الطلاب المتفوقين ؟

إن المجتمع الاشتراكى يقوم على تحقيق الكفاية والعدل ، ولا يمكن



تحقيق الكفاية دون تعبئة كافة الجهود والافادة من جميع الطاقات المادية والبشرية في الأمة ، ولا يتحقق هذا الا برعاية ذوى الاستعدادات الممتازة الذين يستطيعون تقديم العمل القائم على العلم ويكونون القيادات الخلاقة المنتجة في ميادين الاقتصاد والسياسة والاجتماع .

كما لا يمكن تحقيق مبدأ العدل اذا لم تتح الفرص أمام المتفوقين من الطلاب مهما كانت حالة أسرهم الاقتصادية . لينالوا من العلم القدر الذى يؤهله لهم استعدادهم ، فليست العدالة في توزيع العائد المادى فقط ، ولكنها أيضا في توزيع الخدمات . وتفسير ذلك أن قيمة الفرد في المجتمع الاشتراكى تتوقف على ما يستطيع أن يؤديه لمجتمعه من أعمال ، واذا كانت الأسر الفقيرة أو التى لم يتيسر لها القدر الكافى من الثقافة لا تستطيع أن تكشف عن تفوق أبنائها وتنمى فيهم هذا التفوق ، فان على المجتمع أن يكشف عن هؤلاء المتفوقين ، وأن يتيح لهم الفرص الكافية لتنمية نواحي تفوقهم حتى يستطيعوا أن يقدموا لوطنهم عملا يتناسب مع حقيقة استعدادهم ، وبالتالي يناسب قدرهم في المجتمع مع هذا العمل بفض النظر عن مركز أسرهم المالى .

ومن ناحية أخرى فانه يجب أن يلاحظ أن المجتمع الاشتراكى يقوم على تضامن قوى الشعب العاملة ولا يسمح بقيام ارسقراطية من أى نوع ونو كانت ارسقراطية فكرية ، فجميع المتصدين لقيادة قطاعات المجتمع من النواحي العلمية أو السياسية أو الاجتماعية أو غيرها مطالبين بأن يواجهوا المشكلات التى تواجه جماهير الشعب العاملة ، وأن تحاول إيجاد الحلول العملية لها - ولن يتأتى هذا الا اذا أحست هذه القيادات بمسئوليتها تجاه المجتمع ، ولهذا فان المجتمع الاشتراكى عليه مسؤولية أعداد المتفوقين الذين ينتظر أن تكون من بينهم بعض هذه القيادات الأعداد الاجتماعية السليم الذى يجعلهم يشعرون بالتزامهم تجاه مجتمعهم وانهم يجب أن يضعوا مواهبهم فى خدمة مجتمعهم لا أن يستغلوها لمصلحة شخصية أو كسب ذاتى . كما يجب أن توجه عناية نحو توجيه المتفوقين بحيث يكونون متواضعين ولا يستعلون على أبناء وطنهم أو يكونون فيما بينهم طبقة جديدة منفصلة فكريا عن باقى أفراد الشعب .

هذا وقد نص الميثاق على أن « القيادات الجديدة لابد لها أن تعى دورها الاجتماعى وان أخطر ما يمكن أن تتعرض له فى هذه المرحلة هو أن تنحرف متصورة انها تمثل طبقة جديدة حلت محل الطبقة القديمة وانتقلت اليها امتيازاتها » .

وهكذا تكون مسؤولية المجتمع الاشتراكى فى رعاية المتفوقين تقديم

الرعاية لهم ، وحماية تفوقهم من العوامل التي قد تعوق نموهم باعتبارهم  
ثروة قومية ، وتوجيههم اجتماعيا حتى يحسون بمطالب الشعب ويحسنون  
التعبير عنها ويستطيعون إيجاد الوسائل لتحقيقها وتجميع قوى الشعب  
وراء الجهود المحققة لها .

وعلى هذا فان رعاية المتفوقين ليست مجرد جمعهم في مدرسة أو  
فصول خاصة بهم ولكنها تستمد أساليبها ووسائلها من حاجات المجتمع  
ومطالبه وخصائص الطلاب المتفوقين وطبيعة تفوقهم ، ولهذا فان رعاية  
المتفوقين وان كانت ضرورة من ضرورات المجتمع العربي الاشتراكي في  
انوقت الحالى الا انها يجب ان تتوفر لها الشروط الكفيلة بتحقيق الاهداف  
التي أنشئت من أجلها .

# التعليم الثانوى التجارى

## نشأته - تطوره - أهدافه

للأستاذ محمود زويل

وكيل التجارة الثانوية بشبرا

### أولا - نشأة وتطور التعليم التجارى :

ترجع المبادرة فى انشاء التعليم التجارى فى مصر الى المدارس الخاصة الأجنبية ولم تتأسس هذه المدارس لتعليم المصريين بل لتعليم الأجانب الذين كانوا مقيمين فى مصر سواء كانوا انجليزا أو فرنسيين أو ايطاليين أو يونانيين أو غيرهم . ولم تكن لغة الدراسة هى اللغة العربية بالطبع بل لغة أصحاب تلك المدارس والطلبة الملتحقين بها . وسبب نشأة التعليم التجارى داخل المدارس الخاصة الأجنبية هو سيطرة الأجانب على الاقتصاد الوطنى سيطرة تامة مكنها لهم الاستعمار أولا ثم رواسته بعد ذلك .

أما التعليم التجارى الحكومى فقد بدأ بفصول مسائية ، ففي عام ١٩١٠ افتتحت فصول مسائية بالقاهرة أعقبها فتح فصول مماثلة بالإسكندرية عام ١٩١١ وتلى ذلك فتح فصول أخرى فى جهات متعددة - وكان فتح فصول القاهرة بمثابة اللبنة الأولى فى تشييد بناء التعليم التجارى الحكومى وكانت تلك الفصول المسائية معدة لأولئك الذين يعملون نهارا بغرض تحسين معلوماتهم عن التجارة وبالتالي مساعدتهم على القيام بأعمالهم بطريقة أفضل ، وكانت مواد الدراسة عبارة عن حساب تجارى ومسك دفتر وطرق تجارة وآلة كتابة ولغة فرنسية ولغة انجليزية تدرس داخل قسم عربى وقسم انجليزى وقسم فرنسى ، كما كان برنامج كل مادة يدرس على ثلاثة مستويات : مستوى أولى ومستوى متوسط ومستوى متقدم . وينبغى أن نلاحظ هنا أن التعليم التجارى الحكومى فى مصر بدأ بداية مماثلة للتعليم التجارى فى إنجلترا من حيث كون الدراسة مسائية وجعلها على ثلاثة مستويات من حيث العمق والاتساع . وقد ازداد عدد المدارس التى تقدم دراسات مسائية بالتدريج حتى بلغ عام ١٩٣٠ ١٧ مدرسة للبنين ( تشمل ٢٨٤ فصلا ، ١٦٥٥ تلميذا ) ومدرستان للبنات ( تشمل ١٧ فصلا ، ١٠٣٦ تلميذة ) . وابتداء من عام ١٩٣٢ اتبعت سياسة انكماشية بالنسبة لتلك الفصول نظرا لمنافسة الاعداد المتزايدة من خريجي مدارس التجارة المتوسطة النهارية والتى سنشير إليها بعد قليل ، حتى انخفض عدد المدارس المسائية المتبقية عام ١٩٣٤ - ١٩٣٥ الى أربع فقط - ثلاث للبنين ( وتشمل ٣٠ فصلا ، ١٦٩ تلميذا ) وواحدة للبنات ( وتشمل ١٩ فصلا ، ٨٩ تلميذة ) .



وفي عام ١٩١١ أنشئت أول مدرسة تجارية نهارية في القاهرة « الخديوية » وكانت مقسمة الى قسمين منفصلين قسم متوسط ومدة الدراسة به عامين ، وقسم عال ومدة الدراسة به ثلاثة أعوام ، وفي عام ١٩١٣ انفصل القسمان الى مدرستين مستقلتين وزيدت مدة الدراسة بالمدرسة المتوسطة الى ثلاث سنوات . ( في عام ١٩٣٦ حولت مدرسة التجارة العليا الى كلية التجارة ) وكان الغرض من انشاء أول مدرسة تجارية نهارية بقسميها المتوسط والعالي هو « تدريب الطلبة المصريين في المواد التجارية ومبادئ التمويل حتى يمكنهم أن يلتحقوا بوظائف غير الوظائف الحكومية » .

والواقع ان انشاء تلك المدرسة التجارية النهارية الأولى في مصر كان استجابة لضغوط قومية واقتصادية عبرت عن نفسها فيما بعد بوضوح عام ١٩١٩ بقيام الثورة الوطنية وعام ١٩٢٠ بانشاء بنك مصر كأول مصرف مصري صميم . وعلى أثر تأسيس بنك مصر وشركائه فيما بعد زاد الاهتمام بالتعليم التجاري نتيجة لزيادة الطلب على خريجه فأنشئت عام ١٩٢٧ - ١٩٢٨ مدرستان تجاريتان واحدة في القاهرة والثانية بالاسكندرية ، وفي عام ١٩٢٩ - ١٩٣٠ افتتحت مدرسة التجارة المتوسطة بالمنصورة ، أعقبها فتح مدرسة التجارة المتوسطة بطنطا عام ١٩٣٠ - ١٩٣١ ، وتلى ذلك افتتاح مدارس تجارية متوسطة أخرى في جهات مختلفة ، حتى بلغ عددها عشرون مدرسة عام ١٩٥٢ .

وينبغي أن نلاحظ هنا أن مدارس التجارة المتوسطة قبل عام ١٩٥٢ - ولو أنها في الواقع كانت في مستوى المرحلة الثانوية - إلا أنها لم تعتبر ضمن تلك المرحلة وكان ينظر إليها على أنها مدارس من الدرجة الثانية ذلك لأنها كانت مرحلة منتهية لا يمكن لخريجها تكملة دراساتهم شأن زملائهم بالمدارس الثانوية مما جعل الملتحقين بها غالبا من الطبقة الفقيرة لأن القادرين كانوا يدخلون المدرسة الثانوية التي تؤدي بهم الى الجامعة . وفي عام ١٩٥١ بدأت مكانة المدرسة التجارية تتحسن حيث اعترف بها قانون التعليم رقم ١٤٢ لعام ١٩٥١ ضمن المرحلة الثانوية كما أعطى القانون الفرصة لخريجها البارزين للالتحاق بكليات التجارة ، كما أصبح أيضا التعليم الثانوي جميعه بالمجان . وقد اتبع قانون التعليم لعام ١٩٥٣ نفس السياسة ، وعلى أثر انشاء المعاهد التجارية العليا عام ١٩٥٨ واعطاء الحق لخريجى المدرسة الثانوية التجارية للالتحاق بها انكمشت الهوة السحيقة في المكانة الاجتماعية التي كانت تفصل بين المدرسة الثانوية ومدرسة التجارة المتوسطة قبل عام ١٩٥٢ .

وقد أدت قوانين التخصير وقوانين التأميم بالاضافة الى نشاط حركة التصنيع الى طفرة في الطلب على خريجي المدارس الثانوية التجارية أدت بدورها الى توسع لم بعهد التعليم التجاري من قبل اذ ارتفع عدد المدارس من ٢٠ مدرسة عام ٥٥/٥٤ تضم ٤٥١١ طالبا وطالبة الى ٤٤ مدرسة ، ٥٢ قسما ملحقا بمدارس ثانوية عامة عام ١٩٦٠/١٩٦١ تضم ٣٦٢٢٦ طالبا وطالبة . وكانت هذه الزيادة ضرورية على أثر توسيع

واعادة تنظيم الهيكل الاقتصادي للوطن واعادة بناء المجتمع على أسس استراكية طبقا لتخطيط شامل ، وكان لابد أن يعاد النظر في تنظيم التعليم الفني بأنواعه الثلاثة - وفلا صدرت قوانين التعليم الفني الجديدة عام ١٩٥٦ ( القانون الخاص بالتعليم التجارى هو : القانون رقم ٢٦١ لسنة ١٩٥٦ بشأن تنظيم التعليم التجارى ) ، ولعل من أبرز خصائص تلك القوانين هو النص على تكوين المجالس الاستشارية للتعليم الفني على مستويات مختلفة لكل نوع من أنواعه تضم بين أعضائها طائفة من رجال الصناعة والزراعة والاقتصاد والهدف من ذلك هو تحصين التعليم الفني ضد الجمود ، والتخلف بوقوفه دائما على الخبرات المتنوعة والمعرفة انواقية بحاجات قطاع الاعمال ، والأصول الفنية المستحدثة وتطور التطبيقات العملية ومجالاتها .

وقد أعقب صدور هذه القوانين عقد مؤتمر للتعليم التجارى التقى فيه رجال الاعمال من مديري الشركات والمؤسسات بالمشرفين على التعليم التجارى لتعرف آرائهم فى المدة ما بين ١٢ ، ٢٠ مايو ١٩٥٩ ، وقد توصل المؤتمر الى توصيات عملية بشأن السياسة التى يحسن اتباعها فى الخطط . والمناهج واعداد المدرسين . ومن أبرز توصياته المتعلقة بالتعليم الثانوى التجارى ما يلى :

١ - أن تتنوع الخطط والمناهج الدراسية بما يناسب حاجات البيئة وذلك باستحداث مواد اختيارية ينتقى منها الطالب مادة تتناسب مع استعداداته وحاجات السوق على أن يترك للمجالس الاستشارية الفرعية بالمناطق تحديد المواد الاختيارية فى دائرة المنطقة . ( وقد نفذت هذه التوصية ) .

٢ - تنظيم دراسات تدريبية عملية لمدرسي المواد التجارية مع عمل زيارات للمؤسسات التجارية والصناعية بصفة دورية ( وتعمل ادارة التدريب على تنفيذ تلك التوصية ) .

أما عن احتمالات نمو التعليم التجارى فان مشروع السنوات الخمس ٦٠/٦١ - ١٩٦٥/٦٤ قد بنى على أساس تأكيد أولوية مرحلة الالزام والتعليم الفني ، وبالنسبة للتعليم الثانوى الفني فقد بنى المشروع على اساس استكمال فتح المدارس الثانوية بعواصم المحافظات بحيث تتوافر خدمات التعليم الفني بأنواعه الثلاثة بها ( تجارى وصناعى وزراعى ) ، وقد جاء بالمشروع ان الخدمة الجديدة بالنسبة للتعليم الثانوى التجارى ٢٧٩ فصلا منها مدرستان جديدتان .

أما عن السمات المميزة للتعليم الثانوى التجارى حاليا فيمكن اجمالها فى نقط ثلاثة :

١ - الاهتمام بمسايرة خطط الدراسة ومناهجها لما صدر من القوانين والتشريعات الحديثة حتى تكون مطابقة لما يجد من تطورات .

٢ - ايجاد صلة قوية بين قطاع الاعمال والمشتغلين بالتعليم التجارى عن طريق :

(أ) المجالس الاستشارية .

(ب) عقد المؤتمرات التجارية التى يلتقى فيها رجال الاعمال بالمشرقيين على التعليم التجارى .

(ج) ايفاد عدد كبير من المعلمين فى بعثات داخلية قصيرة خلال العطلة الصيفية الى الشركات والمصارف والمؤسسات المالية الكبيرة بقصد المراتن العملى .

٣ - الاخذ فى الاعتبار حاجات قطاع الاعمال فى البيئة المحلية التى توجد بها المدرسة عن طريق ادخال المواد التجارية الاختيارية .

### ثانياً - أهداف التعليم الثانوى التجارى :

ينبغى قبل أن نناقش أهداف المدرسة الثانوية التجارية أن نتعرض قليلا لبعض خصائص التربية وأهدافها بصفة عامة ، والاتجاه الحديث فى النظرة الى التعليم .

ان الانسان المعاصر يعيش فى زمن تتفجر فيه ضروب المعرفة تفجيرا وتزداد فيه وسائل السيطرة على الطبيعة ومواردها بشكل لم يعرف من قبل مما يلقى على التربية فى الدول النامية مهمة جسيمة وعبئا كبيرا فى اداء رسالتها فى توسيع وتطوير ثقافة المجتمع للملاحقة التطور السريع الذى يتطلبه عصر التكنولوجيا الحديث . ووظيفة التربية كاداة للتغيير والتطور تتعارض مع وظيفتها التقليدية فى المحافظة على التقاليد والتراث ، وهذا الموقف المتعارض أو التناقض فى وظائف التربية يخلق نوعا من التوتر ينبغى أن تكون على دراية به لا سيما وان نظامنا التعليمى كان عرضة فى السنوات القليلة السابقة ولا يزال لتطویر جذرى - هذا التوتر شىء طبيعى فهو ثمن التطور فلا تقدم بدون صراع فكرى ، وعدم وجود توتر دليل على الركود ...

والى جانب وظيفة التربية فى المحافظة على التراث الثقافى وتنقيته وتطويره فانها تهدف بصفة عامة وفى مختلف مراحل تعليم الفرد الى اعداده للحياة الاعداد المستنير الذى يساعده على أن يحيا حياة متكاملة كفرد يستمتع بحياته ، وكعامل منتج ينفع نفسه ويكسب قوته ، وكمواطن مستنير يحافظ على قيم ومثل مجتمعه بقدر ما يسهم فى تطويره . واذا جاز قبول هذا الهدف العريض للتربية بصرف النظر عن المرحلة التعليمية أو نوع التعليم اوجب الاخذ فى الاعتبار عاملين هامين :



## العامل الأول :

خصائص نمو التلميذ البيولوجية والسيكولوجية في مختلف مراحل نموه ، وميوله التي تظهر في مراحل تعليمه بقصد توجيهه الى متابعة نوع التعليم الذي يتفق وتلك الميول .

## العامل الثاني :

خصائص المجتمع التي تعد التلميذ للحياة فيه من حيث أيديولوجيته ونظامه الاقتصادي والاجتماعي ، ويمكن القول باختصار أن أيديولوجية مجتمعنا قائمة على دعائم ثلاثة « الحرية والاشتراكية والوحدة » ، ونظامنا الاقتصادي قائم على أساس « الكفاية » باستغلال مواردنا طبقا لخطة علمية شاملة تهدف الى مضاعفة الدخل القومي كل عشر سنوات ويتسم في الوقت الحالي بالتطور السريع نسبيا اذ يمر الآن بمرحلة الانطلاق بعد أن اجتاز مرحلة التهيؤ للانطلاق ، ونظامنا الاجتماعي قائم على أساس « العدل » والغاء الفروق الطبقيّة بطريقة سلمية ويتسم في الوقت الحالي بالتغير في هذا الاتجاه . ومجتمع هذه خصائصه يستوجب من التربية أن تعمل على اعداد المواطن الاعداد الذي يسهل عملية تكيفه مع ظروف مجتمعنا المتغيرة اقتصاديا واجتماعيا حتى يمكن أن يشعر بالأمن والاطمئنان وبالتالي يحيا سعيدا ويساعد على اسعاد غيره وتحقيق أهداف مجتمعه والمجتمع العربي .

والنقطة الاخرى التي نود أن نتعرض لها وهي النظرة الحديثة للتعليم — اذ ينظر اليه على أنه « استثمار في الجنس البشري Investment in mankind لا تقل اهميته اطلاقا عن الاستثمار في الموارد المادية . وهذا الاتجاه في التفكير ، الاقتصادي في طبيعته ، يمثل نظرة جديدة كلية لتمويل التعليم ، اذ باستخدام الاصطلاح « استثمار » يعنى أن للتعليم عائد وأن هذا العائد يمكن النظر اليه على أنه فردي واجتماعي ، وقد أكدت الدراسات في بعض الدول أن عائد التعليم لا يقل اطلاقا عن عائد الاستثمار في الموارد المادية ، ومما يزيد في أهمية الاستثمار في التعليم أن مجرد الاستثمار في المعدات الرأسمالية الباهظة التكاليف قد يضع هباء منثورا اذا لم تجد العنصر الانساني الكفاء الذي يحافظ عليها ويصونها ويجدد فيها — وفي هذا الخصوص توصل الباحث السويدي Odd Aukrust الى أن عوامل الانتاج هي رأس المال ، والعمل ، « والعامل الانساني » The human factor : وأن هذا العامل وأن صعب تعريفه فان التربية أساس تكوينه .

وان كانت تلك النظرة الجديدة للتعليم تؤكد أهمية تمويله بسخاء الا أنه لا بد للمخطط أن يرسى خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية على أسس تحقق التوازن والانسجام بين القطاع الاقتصادي والقطاع الاجتماعي ( شاملا التعليم ) اذ ليس من الصالح مثلا أن يزيد الاستثمار في التعليم الى الحد الذي يتدفق عنده شباب يفوق طاقات الاقتصاد القومي .

## أهداف المدرسة الثانوية التجارية :

كانت أهداف المدرسة التجارية ومناهجها قبل الثورة انعكاسا للنظام الاقتصادي والاجتماعي السائد في ذلك الوقت . إذ كان النظام الاقتصادي نظاما ساكنا لا يتسم بالديناميكية ، شأنه شأن أى نظام اقتصادي في مجتمع تقليدي متخلف ، كما كان النظام الاجتماعي نظاما طبقيًا - قلة تنعم بالحياة وغالبية تشقى فيها وبها . فكانت المدرسة التجارية مدرسة « الفقراء المحظوظين » الذين قدر لهم أن يتابعوا تعليمًا أرقى من التعليم الابتدائي وكانت تلقنهم قسطًا ضئيلاً من المعلومات التجارية الجامدة دون أن تعنى بالجانب الثقافي من المعرفة إذ تضمن المرسوم بقانون رقم ١٠٢ لسنة ١٩٤٥ المنظم لشئون مدارس التجارة المتوسطة ما يلي :

« أن الفرض من مدارس التجارة المتوسطة أعداد التلاميذ الذين يلتحقون بها أعداد نظرية وعملية لمزاولة الأعمال الكتابية والحسابية في الدوائر التجارية والمالية والزراعية والمصالح الحكومية » .

والواقع وإن كانت المدرسة التجارية قبل الثورة تركز غرضها على الجانب المهني فقط ، فقد كان ذلك أيضاً هو غرض المدرسة الثانوية ( العامة ) إذ كانت تهدف إلى تخريج موظفين يقومون بالعمل في المصالح الحكومية ( إلى جانب أعدادهم للمدارس العليا والجامعات ) وقد فرض هذا الفرض الضيق نفسه على المناهج وطرق التدريس فكانت المناهج جامدة وكان على الطالب استظهار تلك المناهج وحفظها دون نقد أو تطبيق .

تلك كانت وظيفة المدرسة التجارية قبل الثورة - فما هي وظيفتها بعد الثورة كما ينبغي أن تكون وفي ضوء نظامنا الاقتصادي الديناميكي المتطور ونظامنا الاجتماعي الذي تغير ويتغير نحو مجتمع لا طبقي ؟

إن أهداف التعليم الثانوي التجاري في ظل نظامنا الاجتماعي الجديد تنلخص فيما يأتي :

١ - تحقيق الهدف التربوي العام لكل مراحل التعليم وأنواعه من حيث أعداد الفرد للحياة في مجتمعه ، وإلى جانب هذا الهدف يجب أن تحقق غرضاً خاصاً يتفق وطبيعتها النوعية وهو أعداد الطالب لمجتمع قطاع الأعمال - ويهدف هذا الأعداد الأخير إلى قدرة الطالب على استخدام المفاهيم والمهارات التي تعلمها في بيئة قطاع الأعمال ويمكن أن تسمى تلك القدرة « بالذكاء المهني »

٢ - تزويد الطالب بالثقافة التجارية التي تتفق وطبيعة الوظائف المتغيرة في اقتصاد ديناميكي إلى جانب تزويده بقدر عريض من الثقافة العامة . وهنا يجب أن ينظر إلى المواد التجارية على أنها مجموعة من الفعاليات تنشط وتشجع أكثر مما هي مواد تدرس وتتعلم -

وبعبارة أخرى أن عملية التعليم التى تساعد على التفكير المنطقى والنقد والابداع أهم من تحصيل المادة .

٣ - تزويد الطالب ببعض المهارات العملية النافعة مما يحقق الشعور باحترام العمل اليدوى والاعتماد على النفس واحترام الذات وهذه أسس نافعة للتربية الخلقية .

وإذا كان لنا أن نقبل هذه الاهداف الثلاثة فانه لا يكفى فقط أن يساهم التدريس وطرقه على تحقيقها بل أن ما يجرى خارج الفصول الدراسية من تربية بدنية واجتماعية عن طريق الألعاب والجمعيات والأندية ( بما فى ذلك الجمعيات التجارية والنادى التجارى ) لا تقل أهمية عما يجرى داخل الفصول ، بل أن ذلك كله يجب اعتباره جزءا من المنهج .



# مفاهيم أساسية في عملية التطبيع الاجتماعي

الأستاذ محمد مصطفى زيدان

أستاذ علم النفس المساعد

بكلية المعلمين بأسسيوط

## ما المقصود بعملية التطبيع الاجتماعي ؟

« عملية التطبيع الاجتماعي هي عملية تشكيل أفراد انسانيين ليندمجوا في الاطار العام للجماعة التي ولدوا فيها ويصبحوا أفرادا متكيفين مع هذه الجماعة وأنماطها وقيمها » .

فالطفل وحدة بيولوجية تكون جزءا متكاملا مع وحدة أكبر هي وحدة البيئة . والجانب الاجتماعي هو أهم جوانب البيئة في حياة الانسان وفي تكوين شخصيته . ففي مبدأ الأمر يعتمد الطفل اعتمادا كلياً على الكبار في تربيته وتعليمه وتوجيه سلوكه تدريجياً كي يعنى بنفسه ويتشرب عادات وتقاليد مجتمعه ويتكيف لثقافته .

والتغيرات التي تحدث للطفل منذ أن يولد حتى يتخذ له مكانا مميزا بين الكبار الناضجين هي في أساسها عملية التطبيع الاجتماعي ، والطفل عندما يمر بعملية التطبيع الاجتماعي يؤثر بعد ذلك في تطبيع الآخرين . وتتمشى مع عملية التطبيع الاجتماعي عملية أخرى مهمة للمجتمع وهي أن الفرد يصبح حاملا للثقافة التي تعتبر طابعا معيناً من الحضارة .

## لابد من وجود التفاعل الاجتماعي حتى تحدث عملية التطبيع الاجتماعي :

يقدم المجتمع للطفل عددا قليلا من الافراد يلاحظونه ويسلكون نحوه بطرق معينة ويبدأ الطفل في ملاحظة هؤلاء الافراد وفي الاستجابة لهم في الوقت الذي يلاحظونه هم ويستجيبون له ، وبهذا يبدأ في تغيير نفسه تدريجياً حتى يشترك في هذا المجتمع وحتى يكتسب في نفس الوقت شخصية مميزة له . هذه العملية التي يلاحظ فيها الطفل الآخرين ويستجيب لهم في نفس الوقت الذي يلاحظونه هم ويستجيبون له تعرف بالتفاعل الاجتماعي .

يتضمن مفهوم التفاعل الاجتماعي اذن الاستجابة الفعالة التي ينتج

عنها التعليم ، والتعليم يمثل التغير الذى يحدث للكائن الحى نتيجة الاستجابة أو الاستجابات التى يقوم بها .

والفاعل الاجتماعى يصحبه دائما « تعلم » . فباختلاف أنواع التفاعل الاجتماعى وميادينه تختلف أيضا أنواع التعلم وميادينه . فما يقوم به الفرد من عقل ما هو الا استجابة .

وعملية التفاعل الاجتماعى تتضمن عملية تأثير وتأثر ، فهو يؤثر فى غيره بحيث يستدعى استجابة معينة وهو يستجيب لغيره نتيجة سلوكهم نحوه . على أن الطفل لا يتأثر بما يوجد فى ثقافته فى مجملها وإنما يتأثر بما تقدمه له هذه الثقافة من أفراد معينين ، أو من مواقف معينة على أن هؤلاء الأفراد يشتركون فى نواح كثيرة من هذه الثقافة ويشتركون فى مفاهيم ومدرجات عامة . هذه الحقيقة هى نتيجة هذا التفاعل الاجتماعى الذى يتضمن عملية التأثير والتأثر .

والفاعل الاجتماعى يؤدى الى تكوين انماط سلوكية عامة مشتركة بين الجميع اذ ينتج عن هذا التفاعل تكوين الاتجاهات العامة نحو الآخرين . فنحن نعرف أننا نميل الى الاستجابة للآخرين لا على أساس ما يقولونه وما يفعلونه بل على أساس شعورنا نحوهم كأشخاص .

ويؤكد لنا علم النفس الاجتماعى أن اتجاهاتنا نحو الأفراد الآخرين لا يمكن فصلها عن اتجاهاتنا نحو أنفسنا ، اذ لا يمكن فهم أحدهما منفصلا عن الآخر . فاتجاهات الفرد نحو الآخرين وفكرته عنهم تؤدى بنا الى فهم اتجاهاته نحو نفسه وفكرته عنها ، وهذا عنصر هام فى تكوين الشخصية الانسانية واتجاهاتها .

ومما هو جدير بالذكر فى هذا الصدد أن التفاعل الذى يحدث بين الفرد وبين الآخرين إنما هو تفاعل بين العوامل البيولوجية والاجتماعية التى تكون شخصية الإنسان .

فنحن نعرف أنه بدون الفرد البيولوجى لا يمكن أن يكون هناك سلوك ، ولا يمكن أن يتصف هذا السلوك بالصفة الاجتماعية دون وجود أشخاص آخرين يتفاعل معهم هذا الفرد البيولوجى .

اذن لابد من وجود الظروف البيولوجية والاجتماعية حتى يتكون السلوك الاجتماعى فالفرد مثلا اذا كانت تنقصه الاستعدادات البيولوجية الضرورية أو البيئة الاجتماعية الملائمة فانه لا يستطيع أن يتعلم اللغة .

والحقيقة الهامة في هذا التفاعل الاجتماعي : ان الإنسان حيوان اجتماعي ، يعتمد على غيره من الافراد الانسانيين من ناحيتين :

**الاولى :** ان نموه الجسمي واستمرار هذا النمو يعتمدان على مساعدة الآخرين له وعنايتهم به ، فالطفل الانساني يستمر اعتماده على الغير لمدة طويلة بعد ولادته وبدون هذه العناية لا تقدر له الحياة .

**والثانية :** هي ان الاطفال الانسانيين يعتمدون على الآخرين في تنمية تلك الصفات التي تجعل منهم افرادا انسانيين ، أي أن السلوك البشري يكتسب عن طريق التعامل مع افراد البيئة التي ينشأ فيها الطفل ، على أن هذا السلوك الانساني يختلف باختلاف الثقافة التي يعيش فيها الطفل .

فالإنسان اجتماعي بالضرورة أي أنه يتفاعل مع الآخرين تفاعلا ينتج عنه استمرار وجوده واكتسابه الصفات الانسانية التي تميزه عن سائر الحيوانات .

### **الدور الاجتماعي كجزء من عملية التطبيع الاجتماعي :**

الدور الاجتماعي هو نمط من الاتجاهات والافعال التي يقوم بها الفرد للتعبير عن المواقف الاجتماعية المختلفة . ويرى « كوتريل Cottrell » أن الدور الاجتماعي هو تابع نمطي لافعال متعلمة يقوم بها فرد من الافراد في موقف تفاعلي ، وبذلك يرتبط الدور الاجتماعي لفرد معين بالادوار الاجتماعية للافراد الآخرين .

والافعال التي تتخذ نمط الادوار الاجتماعية يتعلمها الفرد بطريقتين : الطريقة الاولى : التعليم القصدي . والطريقة الثانية : التعليم العرضي . على أن هاتين الطريقتين قد تعملان جنبا الى جنب في تعاون تام . فأى مجموعة من الانماط السلوكية المتوقعة بالنسبة لدور معين هي في أغلب الاحيان مزيج من التوقعات المكتسبة عن طريق التعليم القصدي والتعليم العرضي .

**والتعليم القصدي :** تقوم به الثقافة فتعلم أفرادها أفعالا معينة لها أوصاف معينة وطريقتها في ذلك أن تكافئ على الاعمال التي تقبلها وتعاقب على الاعمال التي لا ترغب فيها .

**أما التعليم العرضي :** فمن طريقه يكسب الفرد طرق السلوك التي يجدها لدى الآخرين في بيئته ، ومن هذه الاشكال العديدة التي يتخذها التعليم العرضي **اللعب** ، ولقد اعترف « جورج ميد George H. Mead » بأهمية اللعب في اكتساب وتعلم الادوار الاجتماعية ، اذ ينتج عن اللعب



نتيجتان هامتان بالنسبة للأطفال : أولا اكتساب الادوار وثانيا اكتساب المهارات في الادوار المختلفة .

ففى اللعب يستطيع الطفل أن ينتقل من دور الى دور دون أن يلاحظ المنطق الشكلى الذى يتبعه الكبار ، وهذه الحركة والانتقال من دور الى دور يتيح للفرد أن يقوم بدوره وبدور الآخر ولعل هذا الانتقال من دور الى دور وقيام الطفل بها جميعا واكتسابه للمهارات المختلفة المرتبطة بهذه الادوار مما يساعد على سرعة عملية التطبيع الاجتماعى وعمقها .

والدور الاجتماعى تحدده الثقافة التى ينشأ فيها الفرد ، فالفرد فى مجتمع من المجتمعات عندما يقوم بدور من الادوار الاجتماعية يجد هذا اندور فعلا منظما من قبل : بأنواع السلوك التى يجب أن يقوم بها بأنواع السلوك الاخرى التى يمنع من القيام بها .

فالادوار الاجتماعية أدوار جاهزة فى مجتمع من المجتمعات ، ومجال الاختيار منها محدودا . وبذلك لا يستطيع الفرد الا استطاعة محدودة أن ينتقى من بين ما يمكن الانتقاء منه لانه يحتل مراكز معينة لا يستطيع التحكم فيها على أساس العمر أو الجنس أو الطبقة الاجتماعية مثلا .

على أن هذا لا يمنع أن هناك اختلافات فردية ممكنة ضد القيام بدور من الادوار ، بل ان بعض الافراد يستطيعون أن يقوموا بين وقت وآخر بالتجديدات الاجتماعية فى الادوار التى يقومون بها . ويكون هؤلاء غالبا هم قادة التطور والتغير الاجتماعى . أما فى معظم الاحيان وبالنسبة لمعظم الافراد الذين يحتلون مركزا معيناً ، فانهم يقومون بما يتوقع منهم فى هذا الدور : أى يتشابهون الى حد كبير فى سلوكهم وفى تفاعلهم مع الآخرين .

ولكى يعرف الانسان دوره لابد له من معرفة تامة بالدور المكمل له ، وبذلك لا يعرف الفرد فقط ما يجب عليه القيام به ، بل يعرف أيضا ما يتوقعه من الآخرين . فلكل دور حقوق نحو ادوار الآخرين وعليه واجبات نحوها ، فالزوجة مثلا لها حقوق قبل الزوج وعليها واجبات نحوه وكذلك الام لها حقوق على ابنها وعليها واجبات نحوه .

على أن جميع الادوار الاجتماعية تشترك فيما بينها فى حقيقة هامة وهى ان أفراد الجماعة يدركونها فى ضوء مجموعة من المعايير الاجتماعية المشتركة التى تجعل الاتصال بين أفراد الجماعة ممكنا .

## الراحل الثلاثة لعملية التطبيع

### ( أ ) المرحلة الذاتية :

وفيها يتعلم الطفل أن يتكيف لمطالب جسمه وحاجاته البيولوجية والظروف البيئية المحيطة ، ويقبل المعاني التي حددها الكبار للمواقف التي يمر بها كما يظهر ذلك في معاملتهم له : أى أن الطفل يكيف نفسه لسلوك الكبار .

والطفل يستجيب للمواقف المختلفة بكل حواسه وتتحدد بالتدريج بعض أنماطه السلوكية نتيجة لما يترتب على استجاباته من نتائج . فيتعلم بالتدريج أن يستبعد بعض الأنماط السلوكية التي تؤدي إلى إشباع حاجاته البيولوجية . وتتلخص هذه المرحلة في تمايز سلوك الطفل بالنسبة للمواقف الاجتماعية المختلفة ، وقوام هذه العملية هو تناسق حسي - حركي ، يتحدد بعلاقة الطفل بالبيئة الخارجية وسلوكه فيها ، فتصبح معالم بيئته بمثابة علامات لسلوك معين يأتيه الطفل تحت ظروف خاصة .

ويجب أن تتم عملية الفطام تدريجيا في هذه المرحلة ، وهذا التدرج لا يفيد فقط من الناحية الجسمية بل أنه هام جدا للصحة النفسية للطفل ، فالنظام المفاجيء قد يكون عند الطفل بعض الميول العدوانية إزاء العالم الخارجي الذي يعتبر مسئولاً في نظره عن حرمانه من صدر أمه .

### ( ب ) المرحلة المطلقة :

أهم ما يميز هذه المرحلة نمو الطفل الحركي واكتسابه القدرة على الانتقال من مكان إلى آخر مستقلا ( نسبيا ) عن الكبار ، ونموه الحركي يمكنه من التعامل من الأشياء بدرجة أكبر من الحرية وبعيدا إلى درجة ما عن رقابة الكبار .

ويلاحظ أن كثيرا من عادات وأفعال الطفل في هذه المرحلة تجد مقاومة من الكبار الذين يتدخلون لمنعها ويترتب على هذا حدوث الصراع بين الطفل وبين الكبار من حوله ، وقد يتحول هذا إلى صراع في شخصية الطفل نتيجة للتناقض الذي يحدث في معاني الأشياء أي حول العلامات التي كان يستجيب لها في الماضي والمعاني الجديدة أو العلامات الجديدة التي يفرضها الكبار . وتتعدل معاني الأشياء بتغير توقعاته وتمايز الأشياء والعلامات التي تحدد استجابات الطفل مما يؤدي تعديل سلوكه بحسب قيم الكبار وعاداتهم والمعاني التي حددها للمواقف المختلفة التي يواجهها الطفل في حياته اليومية : ذلك أن الكبار في البيت يعملون على أن يطبعوا الطفل وينشئوه بحسب قيمهم واتجاهاتهم ، بحسب آرائهم ومعتقداتهم في أفضل الطرق لتربيته . وهو يفرض هذا فرضا على من حوله مستجيبا في ذلك

كله لاوامر الكبار ونواهيهم ، متشربا بذلك المعايير الاجتماعية الاساسية  
للأفراد الذين يعيش بينهم ويتفاعل معهم .

ويقوم الطفل كذلك في هذه المرحلة بممارسة الادوار الاخرى للأفراد  
الآخرين في مجتمعه ، فالطفل يلعب دور رجل البوليس ودور بائع اللبن  
ودور صاحب الحانوت . . .

### ( ج ) مرحلة التعامل المشترك بينه وبين الأفراد الآخرين :

وفيها يكتسب الطفل اتجاهات الكبار نحو المواقف الهامة في حياته ،  
وفيها ينتقل الطفل من مرحلة التوقيع الثابت لسلوك الأفراد الى معرفة  
اتجاهات الأفراد السلوكية في كل موقف ، فالطفل مثلاً له الحق في أن  
يذكر أسرار العائلة اذا لم يكن هناك غريب و لا يحق له ذلك اذا كان هناك  
غريب .

ويستدعي الطفل في سلوكه وعند اللعب العلامات أي الرموز التي  
تعبر عن اتجاهات الآخرين ثم انه يستجيب لتلك العلامات ، وبهذا يعدل  
سلوكه بشكل يساعد على التوافق في معاملاته مع الغير ، ويستخدم أنماط  
السلوك الذي يحتمل ويتوقع صدورها من الغير نحوه ، ويتحدد ذاته  
بشكل واع بتحديد علاقاتها بالغير .

وفي هذه المرحلة يستطيع الطفل ان يوحد الجوانب الاساسية لاتجاهات  
أعضاء الأسرة في كل متكامل وان يكون اتجاهاته ويعدل أنماط سلوكه على  
اساس هذا الاطار العام ، ونتيجة لهذه العملية قد يصبح كثير من الاتجاهات  
التي كونها الطفل شديدة التمكن من شخصيته ويتحدد سلوكه وينتظم  
تبعاً لها ، وينسى الطفل انها اتجاهات أفراد آخرين : وعلى هذا تصبح  
اتجاهاته الخاصة . فبدلاً من ان يفكر فيما يتوقعه الغير منه ، فانه يتوقع  
من نفسه ان يصدر عنه السلوك المناسب في المواقف الخاصة . وقد تصبح  
هذه الانماط السلوكية من القوة بحيث تبدو كأنها عادات لا تتطلب من  
الطفل ان يفكر في توقعات الغير عنه . أما عندما يتضمن الموقف بعض  
الجوانب الجديدة فان الطفل يصبح واعياً بذاته حيث يضطر الى تفهم  
اتجاهات الآخرين : أي أنماط وتوقعاتهم منه وان يحدد معنى الموقف على  
ضوء خبرته الماضية قبل أن يقوم بدوره في الموقف الجديد .

### النور الذي تقوم به اللغة في التطبيع الاجتماعي :

اللغة أساسية في عملية التطبيع الاجتماعي ، فلا تستطيع عملية التطبيع  
الاجتماعي ان تحقق هدفها دون اللغة .

فالكلمات رموز أو علامات تشير الى أشياء في مواقف معينة وتحمل  
معاني تلك الأشياء في تلك المواقف ، وعن طريق هذه الرموز يستطيع  
الإنسان ان يستجيب للأشياء حتى في حالة عدم وجودها في المجال الإدراكي



الحسى المباشر . وعن طريق اللغة يتمكن الانسان من تحديد سلوكه سلفاً بالنسبة لمواقف مستقبله وهذا هد أساس عملية التفكير .

فاللغة سلوك لفظى يرتبط بمواقف واقعية يواجهها الطفل فى حياته اليومية ويسلك نحوها سلوكاً معيناً ، ويمكن باستخدام اللغة نقل ما تحمله الالفاظ من معان من موقف الى آخر ، أى يمكن تعميمها وتعميم سلوك الطفل نحو المواقف المتشابهة .

فاكتساب الكلمة واستدعائها قد يقوم مقام الام فى توجيهه او ضبط سلوك الطفل ، أى انه باكتساب الطفل للكلمة يسلك سلوكاً يتمشى مع اتجاه الام او الاب او غيرهما .

وهذا يساعد على نمو الطفل فيما يسمى بالقدرة على الضبط الذاتى ، وتتكون ذات الطفل بقيامه بأدوار الآخرين وبالتعبير عن اتجاهاتهم فى سلوكه باستخدام اللغة .

وبعبارة أخرى فإن الكبار يستطيعون باستخدام اللغة ان ينقلوا الى الطفل معانى المواقف المختلفة التى يواجهها فى حياته ، وتصبح اللغة ذات أهمية كبرى وأثر بالغ فى توجيه الطفل وفى عملية تطبيعته الاجتماعى ذلك ان الكبار يستطيعون باستخدام الالفاظ لها دلالات او معان خاصة من خبرات سابقة أن يكونوا عند الطفل اتجاهات سلوكية خاصة بالنسبة لمواقف لم يخبرها الطفل فعلاً .

وخلاصة القول ان اللغة تهيبء للفرد قيامه بدور اجتماعى خير قيام بفهمه اولاً للمعايير المشتركة التى تمثل القدر المشترك الذى يبنى عليه التفاعل والتأثير والتأثر وبفهمه للدوار الاجتماعى الأخرى .

### الذات والشخصية نتائج اجتماعى

الذات هى الفرد كما يعرفه الفرد نفسه . ومما يجدر ذكره فى هذا المقام ان الذات والشخصية نتائج اجتماعى فهما بتشكلا ن نتيجة تفاعل الفرد فى البيئة الاجتماعية الاولى التى ينشأ فيها الطفل وينمو الا وهى الاسرة . فالاسرة وحدة اجتماعية صغيرة ، تحدث فيها استجابات الطفل الاولى نتيجة التفاعلات التى تنشأ بينه وبين والديه واخوته ، فالاسرة وظيفة اجتماعية هامة : اذ هى العامل الاول فى صبغ سلوك الطفل بصبغة اجتماعية .

والاسرة كمجتمع صغير عبارة عن وحدة حية ، ديناميكية ، لها وظيفة تهدف نحو نمو الطفل نمواً اجتماعياً ، وسيحقق هذا الهدف بصفة مبدئية عن طريق التفاعل العائلى الذى يحدث داخل الاسرة والذى يلعب دوراً هاماً فى تكوين شخصية الطفل وتوجيه سلوكه فالسمات الاساسية للسلوك الاجتماعى للفرد ترجع الى المرحلة الاولى من حياته والى علاقاته بأفراد

أسرته واتجاهات هؤلاء الافراد وانماط سلوكهم . كما ان سلوك الافراد المحيطين بالطفل وتفاعلهم معه هو الذى يحدد اتجاهات تكوين ذات الطفل ويصوغ شخصيته ويشكلها ، علاوة على ان الطفل يتعلم استخدام كلمة ( أنا ) التى تعبر عن الذات نتيجة لتفاعله مع غيره من الافراد الذين يستخدمونها ، ويتطور استخدام الطفل لها ويساعده هذا على تمييز ذاته الناشئة على ذوات الافراد المحيطين به . والواقع أن كلمة ( أنا ) لا يمكن تصورها فى حالة وجود الفرد فى عزلة تامة لانها دائما توجه الى الغير ، فمنشأ هذه الكلمة عند الطفل لا يأتى الا نتيجة الاحتكاك بالغير .

وهذه الذات التى يميزها الفرد عن ذوات الآخرين وعن العالم الذى يحيط به لها طبيعة اجتماعية ، بمعنى أن هذه الذات تتكون وتتميز نتيجة التفاعل الاجتماعى بين الفرد وغيره من الافراد الانسانيين . وبدون هذا التفاعل لا يتعدى الطفل طور الفردية البيولوجية وبذلك لا يستطيع تكوين هذه الذات الاجتماعية .

### ثقافة المجتمع وأثرها فى عملية التطبيع الاجتماعى

الشخصية لا تولد مع الفرد عند ولادته ولكنها تتكون وتنمو تدريجيا بتفاعل الفرد فى المحيط الاجتماعى الذى ينشأ فيه .

والطفل الانسانى يكون عند الميلاد عاجزا تمام العجز ، بل هو يعبر فى الواقع اعجز الكائنات الحية جميعا ، ولكن عجزه هذا تعوضه امكانيات هائلة لا يدانيه فيها حيوان آخر ، وعجز الوليد الانسانى وضعفه يجعله يعتمد كل الاعتماد على الافراد الذين يحيطون به ويرعونهم وينشئونهم ، ومدة الاعتماد على الغير اى بعبارة اخرى مدة الطفولة عند الانسان أطول كثيرا منها عند سائر الحيوان ، ولذا فان الجو الاجتماعى الذى يحيط بالطفل منذ نشأته ذو أهمية بالغة فى صياغة شخصيته وتوجيه نموها .

ولا نعى بهذا ان الخصائص البيولوجية والتكوينية التى يولد بها الطفل ليست ذات أهمية فى تكوين شخصيته وتميزها عن غيرها من الشخصيات ولكن المقصود هو ان أهمية هذه الخصائص تتوقف الى حد كبير على نظرة المجتمع لها وتأثره بها ، أى على ثقافة المجتمع ونظرة افراده الى هذه الصفات . ومعنى هذا ان عملية التنشئة الاجتماعية او التطبيع الاجتماعى Socialization للطفل فى غاية الأهمية بالنسبة لتكوين شخصيته وتكوين ذاته . وتتوقف هذه العملية على عادات المجتمع وتقاليده والاتجاهات الفكرية السائدة فيه ، وعلى العرف والقانون والمعايير الخلقية والاجتماعية والعقيدة وانماط السلوك المختلفة : أى على ثقافة المجتمع .

تتكون الدعائم الاولى للشخصية الانسانية فى جو الاسرة فى مرحلة الطفولة ، وتعمل العلاقات الاسرية على تطبيع الطفل وتنشئته على الخصائص والسمات الاجتماعية السائدة فى الأسرة .

ولتوضيح ما سبق ذكره نرى ان الدعائم الشخصية للفرد تتأثر بحياته في الاسرة أى بثقافة أسرته وبالخبرات الخاصة التى يمر بها هو وحده مما يجعل شخصية كل فرد ذات طابع متميز عن شخصية أى فرد آخر اى أن لكل فرد شخصية فريدة . ومع هذا فاننا اذا نظرنا الى المجتمع نظرة عامة نجد ان غالبية الافراد يصلون الى تطبيعهم الاجتماعى الى درجة كافية من التوافق لثقافة المجتمع ، ومعنى هذا ان الاسرة العادية تكسب الفرد قدرا من الخصائص التى تساعد على هذا التوافق . ويتعدل سلوك الفرد وتنمو شخصيته بعد المرحلة الاولى من طفولته باحتكاكه وتفاعله في المجتمع الخارجى مثل جماعات اللعب ورفاق السن والمجتمعات المدرسية وغير ذلك من المجتمعات التى يتصل بها الطفل ويتعامل معها ، ثم تتسع دائرة اتصالاته في العادة بتقدمه في السن ، ويستمر في تعديل سلوكه ونمط شخصيته بقدر ما تتعدد وتتغير المواقف الاجتماعية التى يتفاعل معها .

فالاسرة لا تمثل وحدة اجتماعية مستقلة ، وانما هى تشتق ثقافتها من القيم والعادات والتقاليد وانماط السلوك بل ومقومات حياتها بشكل عام من علاقتها بالمجتمع الخارجى وتشربها لثقافتها Culture

### اهمية الخلق الاجتماعى والاتجاهات والقيم فى عملية التطبيع :

لكي يندمج الوليد البشرى او الطفل الانسانى فى الاطار للجماعة ويصبح فردا متكيفا مع هذه الجماعة لابد له ان يتشرب الخلق الاجتماعى واتجاهات وقيم هذه الجماعة .

**والخلق الاجتماعى** هى تكييف الفرد لنفسه حتى يتلاءم مع مجتمعه خلقيا ولا يتنافر معه فيشعر بلذة اجتماعية هى رضاء المجتمع عنه ، أى أن يسلك الفرد سلوكا يتناسب مع ما يستحسنه ويرضى عنه المجتمع ويترك ما يستهجنه المجتمع من سلوك لا سوى .

فالاتجاه Attitude أو تكوين رأى Opinion لا يكتسب او بعبارة أخرى لا يتعلم بل تحدده المعايير الاجتماعية العامة التى يمتصها الاطفال عن آبائهم دون نقد أو ، تفكير ، فتصبح جزءا نمطيا من تقاليدهم يصعب عليهم التخلص منه .

اما الوسيلة الثانية التى يكتسب الفرد عن طريقها اتجاهاته وآرائه فهى تعميم الخبرات ، فنحن دائما نستعين بخبراتنا الماضية ونعمل على ربطها بحياتنا الحاضرة . وقد يكتسب الانسان اتجاهها معينة ثم لا يلبث ان يغيره الى اتجاه آخر مصاد تماما نتيجة لتجربة انفعالية شديدة .

أما القيم Values فهى أحكام مكتسبة من الظروف الاجتماعية يتشربها الفرد ويحكم بها وتحدد مجالات تغيره وتحدد سلوكه وتؤثر في تعلمه . فالصدق والامانة والشجاعة الادبية والولاء وتحمل المسؤولية كلها



قيم يكتسبها الفرد من المجتمع الذي يعيش فيه ، وتختلف القيم باختلاف المجتمعات بل والجماعات الصغيرة .

وقد قسمت القيم الى ستة نماذج قيمية هي : القيم النظرية ، والقيم الاقتصادية ، والقيم الجمالية ، والقيم الاجتماعية ، والقيم السياسية ، والقيم الدنية .

ويختلف الافراد فيما بينهم اختلافات كبيرة في مدى تغفل هذه القيم أو اكتسابهم اياها .

### تعليق ختامي :

تعمل التربية على تشكيل الفرد الانساني والانتقال به من فرد بيولوجي الى فرد له شخصيته يستطيع ان يسهم في مجتمعه وأن ينقل ثقافته وهي لذلك تستعين بعلم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي وعلم الدراسات الانسانية ثم تصل من ذلك الى قوانينها ومبادئها ثم الى وسائلها التي تروج بها ان تحقق التكامل في نمو هذا الفرد وفي نمو المجتمع وتطويره ومما يساعده التربية على قيامها بمهمتها هذه ان المعايير الاجتماعية والافكار والسلوك الانساني ليست فطرية ، أي ان الفرد لا يولد بها ولكنها تكتسب نتيجة الاشتراك في أوجه النشاط العديدة في المجتمع .

وعملية التطبيع الاجتماعي تستمر وتبقى طول الحياة مع اختلاف في الدرجة : فتعلم افكار جديدة ، ومعايير جديدة واكتساب انفعالات جديدة لا يتوقف مع فترة المراهقة او مع نهاية فترة الدراسة المدرسية ، ولكن هذا التعلم يستمر في مرحلة البلوغ وحتى الموت . فلا شك ان هناك ادوارا جديدة يكتسبها الانسان ويترتب عليها انواع جديدة من السلوك ، وهناك انضا جماعات جديدة يندمج فيها الفرد ، ومواقف اجتماعية جديدة يجب على الفرد ان يواجهها عن طريق التدريب بطريقة أو بأخرى .

# دراسة إحصائية للحاصلين على الشهادات الثانوية العامة والفنية حسب مدة البقاء بالمرحلة الثانوية

للاستاذ ثابت الشاروني  
رئيس الإحصاء بوزارة التربية

الهدف من هذه الدراسة هو الوقوف على انواع التعليم التي تزيد بها نسبة تخلف التلاميذ خلال المرحلة عن غيرها من الانواع لتوجيه الجهود لدراسة أسباب زيادة التخلف في نوع معين من التعليم ومعرفة ان كانت هذه الاسباب ترجع الى صعوبة المناهج او قصور في هيئات التدريس او اهمال من الطلبة أو غير ذلك من الاسباب التي تؤدي الى ضعف مستوى التلاميذ العلمي فيمكن علاج هذه الاسباب .

وتختلف مدة بقاء الطالب بالمرحلة الثانوية حسب ظروفه الاجتماعية والعائلية والصحية وميوله واستعداداته للدراسة بهذه المرحلة التي تبلغ مدة الدراسة بها ثلاث سنوات في كل من التعليمين العام والفنى .

فاذا كان الطالب راغبا في الدراسة بالمرحلة الثانوية العامة مثلا واجبر على الالتحاق بالمرحلة الثانوية الفنية أو العكس فانه يتعثّر في طريقه ويصعب عليه التحصيل مما يؤدي الى تأخره في الدراسة وتخلّفه خلال المرحلة فيقضى بها مدة أطول من المقرر لها وقد لا يمكنه الوصول الى نهاية الطريق .

ودراسة مدة بقاء الطالب بالمرحلة دراسة احصائية مقارنة تبين لنا نوع التعليم الذي تزيد به نسبة التخلف خلال المرحلة عن غيره من الانواع مما يشير الطريق امام المسؤولين لتوجيه الجهود لمعرفة الاسباب الحقيقية التي تدعو للتخلف وعلاجها .

وقد اخترنا لهذه الدراسة المرحلة الثانوية لاهميتها واتساع نطاقها . فالمرحلة الثانوية الفنية تؤهل التلميذ للعمل في الميادين المختلفة كما ان المرحلة الثانوية العامة تؤهل التلميذ للالتحاق بالجامعات والمعاهد العليا وتختلف مدة بقاء التلميذ بالمرحلة الثانوية بوجه عام فبعض التلاميذ يقضى بها ثلاث سنوات وهو الحد الأدنى كما يتخلف البعض الآخر خلال المرحلة فيقضى فيها اربع سنوات او خمس او أكثر من ذلك . وتختلف مدة بقاء التلميذ في التعليم الثانوي العام عنها في التعليم الثانوي الفني بل وتختلف في التعليم الواحد فهي في التعليم العام تختلف في القسم العلمي عنها في القسم الادبي . وفي التعليم الفني تختلف في التعليم الصناعي عنها في التعليم الزراعي او التجاري .

ولاتمام هذه الدراسة حصلنا على بيانات الطلبة الناجحين في الشهادات الثانوية العامة والفنية في يونيو سنة ١٩٥٩ موزعين حسب مدة كل منهم بالمرحلة الثانوية وتحليل هذه البيانات احصائيا توصلنا الى النتائج التالية :

## أولاً : فى المرحلة الثانوية العامة :

### أ - القسم العلمى :

بلغت النسبة العامة للناجحين فى الشهادة الثانوية العامة ( قسم علمى ) ممن قضوا بالمرحلة ثلاث سنوات فقط أى ممن لم يتخلفوا خلال المرحلة : ٤٩٦٦ ٪ من جملة الناجحين بالقسم العلمى وترتفع هذه النسبة عند البنات حيث تبلغ ٥٧٨٨ ٪ من جملة البنات الناجحات بينما هى عند البنين ٤٨٨٢ ٪ من جملة الناجحين .

أما الذين قضوا بالمرحلة الثانوية أربع سنوات أى الذين تخلفوا سنة واحدة خلال المرحلة الثانوية ( قسم علمى ) فتبلغ النسبة العامة لهم ٣١٨٩ ٪ من جملة الناجحين وترتفع هذه النسبة فى مجتمع البنين فتبلغ ٣٢٨٩ ٪ من جملة الناجحين بينما هى فى مجتمع البنات ٢٦٨٣ ٪ من جملة الناجحات .

والذين قضوا فى المرحلة الثانوية العامة خمس سنوات أى الذين تخلفوا سنتين خلال المرحلة الثانوية فتبلغ النسبة العامة لهم ٧٠٨ ٪ من جملة الناجحين وترتفع هذه النسبة عند البنين فتبلغ ٧٨٣ ٪ من جملة الناجحين بينما هى فى مدارس البنات ٥٨٤ ٪ من جملة الناجحات .

والذين قضوا بالمرحلة الثانوية العامة ست سنوات أو أكثر أى الذين تخلفوا ثلاث سنوات فأكثر فقد بلغت النسبة العامة لهم ٨٠٨ ٪ من جملة الناجحين وتصل هذه النسبة عند البنين إلى ٨٠٩ ٪ من جملة الناجحين بينما هى عند البنات ٨٠٢ ٪ فقط من جملة الناجحات .

أما الناجحون من المعاد قيدهم بالمرحلة الثانوية فقد بلغت النسبة العامة لهم ١٠٨٧ ٪ من جملة الناجحين فى الشهادة الثانوية العامة قسم علمى سنة ١٩٥٩ وتبلغ هذه النسبة نفس العدد عند البنين بينما تصل فى مجتمع البنات إلى ١٠٨٣ ٪ من جملة الناجحات .

### ب - القسم الادبى :

بلغت النسبة العامة للناجحين فى الشهادة الثانوية العامة ( قسم أدبى ) ممن قضوا فى المرحلة الثانوية ثلاث سنوات أى ممن لم يتخلفوا خلال المرحلة ٦١٨١ ٪ من جملة الناجحين وترتفع هذه النسبة عند البنات حيث تبلغ ٧٣٨٧ ٪ من جملة الناجحات بينما هى فى مجتمع البنين ٥٧٨٤ ٪ من جملة الناجحين .

أما الذين قضوا بالمرحلة الثانوية أربع سنوات أى الذين تخلفوا خلال المرحلة سنة واحدة فقط بلغت النسبة العامة لهم ٢٨٨٣ ٪ من جملة الناجحين وترتفع هذه النسبة فى البنين حيث تصل إلى ٣٠٨٧ ٪ من جملة الناجحين بينما هى فى البنات تبلغ ١٩٨٩ ٪ من جملة الناجحات .



والذين اتموا الدراسة بالمرحلة الثانوية في خمس سنوات اى الذين تخلفوا سنتين خلال المرحلة فقد بلغت النسبة العامة لهم ٥٢ ٪ من جملة الناجحين وترتفع هذه النسبة في البنين الى ٥٨ ٪ بينما هى فى البنات تصل الى ٢٨ ٪ من جملة الناجحات .

وتبلغ النسبة العامة للناجحين الذين قضوا بالمرحلة ست سنوات فاكثر اى الذين تخلفوا خلال المرحلة ثلاث سنوات أو اكثر ٦٠ ٪ من جملة الناجحين وترتفع هذه النسبة فى البنين حيث تصل الى ٨٠ ٪ من جملة البنين الناجحين بينما تنخفض فى البنات الى ٧٠ ٪ من جملة الناجحات .

اما الناجحون من المعاد قيدهم فقد بلغت النسبة العامة لهم ٤٨ ٪ من جملة الناجحين وترتفع هذه النسبة فى البنين حيث تبلغ ٥٣ ٪ من جملة البنين الناجحين وهى فى مدارس البنات ٣٦ ٪ من الناجحات .

ومما سبق نلاحظ ان نسبة الناجحين فى كل من القسمين العلمى والادبى تختلف حسب مدة بقاء التلميذ بالمرحلة كما تختلف فى البنين عنها فى البنات ولسهولة المقارنة يمكن تلخيص النسبة العامة للناجحين حسب مدة البقاء بالمرحلة فى كل من القسمين العلمى والادبى فى الجدول الاتى :

القسم العلمى			القسم الادبى			مدة البقاء بالمرحلة
نسبة الناجحين من البنين	نسبة الناجحات من البنات	النسبة العامة للناجحين	نسبة الناجحين من البنين	نسبة الناجحات من البنات	النسبة العامة للناجحين	
٤٨٢	٥٧٨	٤٩٦	٥٧٤	٧٣٧	٦١١	٣ سنوات
٣٢٩	٢٦٣	٣١٩	٣٠٧	١٩٩	٢٨٣	٤ سنوات
٧٣	٥٤	٧٠	٥٨	٢٨	٥٢	٥ سنوات
٠٩	٠٢	٠٨	٠٨	٠٧	٠٦	٦ سنوات فاكثر
١٠٧	١٠٣	١٠٧	٥٣	٣٦	٤٨	معاد قيدهم
١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	جملة

ويظهر لنا من هذا الجدول ان الذين يحصلون على الثانوية العامة دون تخلف خلال المرحلة الثانوية ترتفع نسبتهم في القسم الادبي ( ٦١١٪ ) عنها في القسم العلمي ( ٤٩٩٪ ) من جملة الناجحين كما ان الحاصلات على الشهادة الثانوية العامة دون تخلف خلال المرحلة الثانوية ترتفع نسبتهم في كلا القسمين ( ٧٣٧٪ ) من جملة الناجحات بالادبي ، ٥٧٨٪ من جملة الناجحات بالعلمي عن نسبة زملائهم بين البنين ( ٥٧٤٪ ) من جملة الناجحين بالادبي ، ٤٨٢٪ من جملة الناجحين في العلمي .

اما بالنسبة للمعاد قيدهم فان نسبتهم في القسم العلمي ( ١٠٧٪ ) من جملة الناجحين اكبر منها في القسم الادبي ( ٤٨٪ ) من جملة (الناجحين ) وهى في كلا القسمين ترتفع عنها في البنات ١٠٣٪ من الناجحات بالعلمي ، ٥٣٪ من جملة الناجحين بالادبي عنها في البنات ١٠٣٪ من الناجحات ، ٣٦٪ من الناجحات بالادبي .

وبين لنا ذلك ان نسبة البنين الذين يعيدون قيدهم بالشهادة الثانوية العامة للحصول على مجموع اكبر من الدرجات تؤهلهم لدخول الكليات الجامعية التى يرغبون فيها تكون اكبر في القسم العلمي عنها في القسم الادبي كما تكون بين البنين اكبر منها بين البنات .

### ثانيا : المرحلة الثانوية الفنية :

١ - **الثانوى الصناعى** : بلغت النسبة العامة للذين نجحوا في الشهادة الثانوية الصناعية في يونيو ١٩٥٩ ممن قضوا في المرحلة الثانوية الصناعية ثلاث سنوات فقط اى ممن لم يتخلفوا خلال المرحلة الثانوية الصناعية ٦٨٣٪ من الناجحين في الامتحان بينما بلغت نسبة الناجحين في الامتحان ممن قضوا بالمرحلة اربع سنوات ٢٢٢٪ من جملة الناجحين ونسبة الناجحين وقد قضوا بالمرحلة خمس سنوات بلغت ٢٧٪ من جملة الناجحين وترتفع في هذا التعليم نسبة الناجحين في الامتحان بعد ان قضوا بالمرحلة ٦ سنوات فأكثر حيث تصل الى ٦٥٪ من جملة الناجحين .

ب - **التعليم الثانوى الزراعى** : بلغت النسبة العامة للناجحين في الشهادة الثانوية الزراعية وقد قضوا بالمرحلة ثلاث سنوات فقط ٦٩٨٪ من جملة الناجحين في يونيو سنة ٥٩ بينما بلغت نسبة الناجحين وقد قضوا بالمرحلة اربع سنوات ٢٤٠٪ من جملة الناجحين وتنخفض نسبة الناجحين الذين قضوا بالمرحلة ٥ سنوات الى ٢٧٪ من جملة الناجحين اما الذين نجحوا وقد قضوا بالمرحلة ٦ سنوات فأكثر فقد بلغت نسبتهم ٣٥٪ من جملة الناجحين .

ج - **التعليم الثانوى التجارى** : بلغت النسبة العامة للناجحين في الشهادة الثانوية التجارية وقد قضوا بالمرحلة ثلاث سنوات فقط ٥٥٥٪ من جملة الناجحين بينما بلغت نسبة الناجحين وقد قضوا بالمرحلة اربع سنوات ٣٤٦٪ من جملة الناجحين والذين قضوا بالمرحلة خمس سنوات

فقد بلغت نسبتهم ٦٥ ٪ من جملة الناجحين وتنخفض نسبة الناجحين وقد قضوا بالمرحلة ست سنوات فاكثر فيصل الى ٣٤ ٪ من جملة الناجحين .

**د - الثانوى النسوى :** بلغت النسبة العامة للناجحات فى الشهادة الثانوية النسوية وقد قضين ثلاث سنوات فقط ٨٥٧ ٪ من جملة الناجحات اما الناجحات وقد قضين بالمرحلة اربع سنوات فقد بلغت نسبتهم ١٣٨ ٪ من جملة الناجحات بينما تنخفض نسبة الناجحات وقد قضين بالمرحلة خمس سنوات حيث تصل الى ٥٠ ٪ من جملة الناجحات ولا يوجد فى هذه الشهادة طالبات قضين اكثر من خمس سنوات فى المرحلة الدراسية .

ومما سبق يتضح لنا أن أكبر نسبة من الناجحين فى الشهادة الثانوية الفنية من الذين قضوا بالمرحلة ثلاث سنوات فقط كانت فى الشهادة النسوية يليها الشهادة الثانوية الزراعية ثم الثانوية الصناعية واخيرا الثانوية التجارية وان التعليم الثانوى النسوى هو التعليم الوحيد الذى لم توجد به طالبات قضين بالمرحلة ست سنوات او فاكثر بين الناجحات فى الشهادة الثانوية النسوية .. ويتبين لنا ذلك من الجدول الآتى :

مدة البقاء بالمرحلة	النسبة المئوية للناجحين فى انواع التعليم الفنى الثانوى			
	ثانوى صناعى	ثانوى زراعى	ثانوى تجارى	ثانوى نسوى
٣ سنوات	٦٨٣ ٪	٦٩٨ ٪	٥٥٥ ٪	٨٥٧ ٪
٤ سنوات	٢٢٢ ٪	٢٤٠ ٪	٣٤٦ ٪	١٣٨ ٪
٥ سنوات	٢٧ ٪	٢٧ ٪	٦٥ ٪	٥٠ ٪
٦ سنوات فاكثر	٦٨ ٪	٣٥ ٪	٣٤ ٪	—

### توصيات :

من دراستنا السابقة يتضح لنا ان هناك تفاوتاً ملحوظاً فى مدة بقاء التلميذ بالمرحلة الثانوية بين انواع التعليم الثانوى العام والفنى المختلفة ولذلك نرى ان يهتم المسئولون عن متابعة خطة الدراسة بالتعليم الثانوى بمراجعة المناهج فى انواع التعليم التى تزيد بها نسبة التخلف خلال المرحلة وكذا دراسة كفاية هيئات التدريس العددية والفنية بهذه المراحل ومتابعة الامتحانات بها وغير ذلك من الطرق التى يمكن بها علاج زيادة التخلف خلال المرحلة .



# كتاب جديد

## ١ - الكتاب المدرسي

تأليف : د . أبو الفتوح رضوان

د . عبد الحميد عبد الله

د . محمد الهادي عفيفي

د . محمد أحمد الفنام

موضوع الكتاب دراسة مستفيضة عن الكتاب المدرسي من حيث فلسفته وتاريخه وأساسه وتقويمه واستخدامه . ويتكون الكتاب من سبعة فصول .

يعرض **الفصل الأول** لأهمية الكتاب المدرسي للتلميذ وموقف المدرسين منه والعوامل المؤثرة فيه . وبرى المؤلفون حق الدولة في الهيمنة على هذا الكتاب بحيث لا يتعدى هذا الحق أمورا ثلاثة : التوجيه والرقابة وإصدار كتاب مدرسي رسمي كنموذج يحتذى به .

ويوضح **الفصلان الثاني والثالث** تطور الكتاب المدرسي العربي في مرحلتين : منذ النشأة حتى عام ١٨٨٢ ، ومن بعد عام ١٨٨٢ حتى الوقت الحاضر . وقد نشأ الكتاب العربي ليحل مشكلة هي الحاجة للمعرفة ، وانتقل من دكاكين الوراقين الى المكتبات العامة والخاصة ثم دور العلم ودور الحكومة حتى المدارس . وفي عام ١٨٢٠ أدخلت الطباعة في مصر وحدث تحول كبير في انتقال تفكيرنا من العصور الوسطى الى العصور الحديثة في بدء الاهتمام بعلوم الغرب . وقد انعكس الكتاب المدرسي في عصر عباس وسعيد وتجمد في أواخر أيام اسماعيل وفي عهد توفيق . وفي عصر الاحتلال استغل الكتاب المدرسي في قتل الروح الوطنية . ولم يبدأ الكتاب المدرسي العربي في الانتعاش الا بعد ثورة عام ١٩٥٢ ، وكان من نتيجة ذلك أن نشر في مدى عشر سنوات من عمر الثورة نفس عدد الكتب التي نشرت في مائة وخمسين سنة قبل الثورة .

وفي **الفصل الرابع** بيان الأسس التي يقوم عليها الكتاب المدرسي : وكان قديما يعتمد على المادة العلمية وترتيبها المنطقي - كما ذكرها مؤلفوها . وفي العصر الحاضر يرتبط الكتاب المدرسي بالأسس العلمية والتجريبية . والتربوية والفلسفية والسيكولوجية للمجتمع .

وخصص **الفصل الخامس** لتقويم الكتاب المدرسي وتحسينه باعتباره أداة تعليمية هامة ، وأن الكثيرين يتنافسون في تأليف الكتب المدرسية وضرورة مراجعتها باستمرار حتى تتناسب مع التطورات العلمية والحضارية .

وفي **الفصل السادس** بيان استخدام الكتاب المدرسى وعلاقته بطرق التدريس المختلفة : اللقاء والمشروعات والتعيينات والمشكلات .

ويبين **الفصل السابع** مشكلات الكتاب المدرسى ومنها : انصراف التلاميذ عن الكتاب - استظهار الكتاب دون فهم صحيح - الاعتماد على الكتاب المدرسى دون الرجوع الى غيره من المصادر . واتضح ان الكتاب المدرسى يستخدم بنجاح بمقدار ادراك المدرس لاهميته وفهمه ولطبيعته وتوجيهاته وحدوده ، وبذلك وحده يحقق الكتاب المدرسى وظائفه . وليس الكتاب المدرسى سيدا على المدرس ، بل ان المدرس يجب أن يطور به ويستخدمه لتحقيق أغراضه في حدود المنهج الموضوع . وليس الكتاب بديلا للمدرس لكنه وسيلة لغاية هي تحقيق أهداف العملية التربوية .

ولقد استحق من هذا الكتاب ان ينال - عن جدارة - جائزة الدولة التشجيعية في التربية عام ١٩٦٣ .

**صالح عبد العزيز**

مدير عام معاهد المعلمين والمعلمات  
بوزارة التربية والتعليم

## ٢ - النمو النفسى والتكيف الاجتماعى

تأليف : د . جابر عبد الحميد  
مصطفى الشعيبي

نالت دراسة التنشئة الاجتماعية اهتماما كبيرا من المؤلفين والمترجمين فى الدراسات النفسية كنتيجة للتطور العظيم فى حياة مجتمعا . ومن هذه الدراسات كتاب « النمو النفسى والتكيف الاجتماعى » : ويمتاز بالبساطة فى عرض الآراء المختلفة لعلماء النفس ، وذلك عن طريق الترجمة لمؤلفاتهم مع الاهتمام بتطبيق هذه الآراء على بعض مظاهر النمو والتكيف الاجتماعى فى بلادنا . ويقع الكتاب فى ابواب ثلاثة ، وهو منظم حسب الترتيب المنطقى للحقائق .

وقد تناول المؤلفان فى الباب الاول الجوانب النظرية للنمو النفسى . ويبدأ **الفصل الاول** بعرض طرق البحث فى النمو النفسى مثل تأريخ الحياة والاستفتاء والاختبارات المقننة والطرق الاكلينيكية والمقابلة الشخصية وقيمة كل منها فى دراسة النمو .

أما **الفصل الثانى** فيتعرض للعوامل المؤثرة فى النمو ، وأثر كل من الوراثة والبيئة ، ولا يتحيز المؤلفان لاي اتجاه منهما ، بل يؤكد ان أهمية كليهما « فالوراثة تقيم الحدود والاستعدادات التى يستطيع الفرد أن ينمو فى نطاقها ، بينما تحدد البيئة التى يشب فيها الفرد ويتفاعل معها النمو الذى يتحقق بالفعل » .

ويعرض **الفصل الثالث** لقوانين النمو الأساسية من حيث التغير الكمي والكيفي في النمو واستقراره واختلاف معدلاته والفروق الفردية ، وتكامل جميع مظاهر النمو في وحدة متكاملة .

بينما يهتم **الفصل الرابع** بمراحل النمو منذ الميلاد حتى النضج من النواحي الجسمية الحركية والعقلية والانفعالية والاجتماعية مع عرض لمشكلات كل مرحلة وموقف المدرس منها وكيفية مواجهته لها .

أما الباب الثاني فهو عرض تطبيقي لمظاهر النمو ، فيتناول **الفصل الخامس** الذكاء والنمو العقلي ، وطرق قياس الذكاء وأنواع اختبارات والنظريات التي تقوم عليها مع الاستفادة منها في مجال التوجيه النفسي .

وفي **الفصل السادس** حديث عن النمو الانفعالي وبعض مظاهره مثل : الخوف والغضب والحب والحسد والغيرة وضبط الانفعالات واستغلالها في توجيه السلوك .

ويوضح **الفصل السابع** النمو الاجتماعي من حيث تنظيم نشاط الجماعة وتكوين العلاقات داخلها وتحديد وظيفة كل عضو ومبادئ التكيف الاجتماعي مع الغير .

ويبحث **الفصل الثامن** مشكلة التأخر الدراسي وعلاجها ، وقد بين المؤلفان أهمية المشكلة في مجال التربية والتعليم وكيفية التعرف على الطالب المتخلف دراسيا ، وتطبيق الاختبارات النفسية الملائمة عليه ، ودراسة شخصيته دراسة شاملة ثم توجيه نشاطه ومساعدته على التكيف الشخصي والاجتماعي وفقا لقدراته .

ثم يعرض المؤلفان في الباب الثالث لموضوع النمو والتكيف الاجتماعيين فيوضحان نظرية أريكسون في **الفصل التاسع** ، وقد اهتم أريكسون بتحديد مكونات الشخصية السوية وهي : الاحساس بالثقة ، والاستقلال ، والمبادأة والانجاز ، والذاتية ، والتآلف ، والتكامل ، والاحساس الابوي - مع توضيح هذه المكونات من خلال مراحل النمو المختلفة .

وعنوان **الفصل العاشر** هو « التكيف الشخصي والاجتماعي » ويعرض لنشأة الصراع والضغوط الاجتماعية وأنواع الصراع والاحباط والتكيف له - حسب رأي كورت ليفين . ثم يعرض تصنيف الاستجابات التي يستخدمها الافراد في مواجهة المواقف المختلفة ، ويبين انه اذا زادت حدة هذه الاستجابات أصبحت منحرفة ونتج عنها اضطراب في السلوك مما يؤدي الى عدم التكيف الشخصي أو الاجتماعي أو كليهما .

والكتاب عرض جيد للنمو النفسي والتكيف الاجتماعي ، وان كان الكتاب قد ألف لطلاب علم النفس بكلية المعلمين بالقاهرة الا انه يناسب أيضا القارئ المبتدئ المهتم بعلم النفس .

**الحرر**



### ٣ - فن البحث العلمى

تأليف : و.ا.ب. بقرديج

ترجمة : زكريا فهمى

مراجعة : د. احمد مصطفى احمد

رغم التقدم الهائل الذى سارت فيه بلادنا خطوات واسعة فى جميع مجالات العلم والثقافة ، فلا ينكر أحد اننا فى حاجة ماسة الى كثير من كتب مناهج البحث العلمى . ولا غرو فان مناهج البحث العلمى هى التى تسير الطريق امام الباحثين وان الباحث الذى يسير دون منهج كمن يتخبط فى مجاهل يحاول ويخطئ ويصيب ويخيب ، ولا يصل الى نتائج حاسمة فى الغالب .

وكان التقدم العلمى الاوروبى فى العصر الحديث نتيجة حتمية لتفسير المنهج . فقد سيطر المنطق الارسطى - كمنهج للبحث ، بعقمه وجذبه - على الفكر طوال العصور الوسيطة الاسلامية والمسيحية على السواء ، مما ادى الى تأخر العلوم والفنون . وحين جاء بيكون بالاورجانون الجديد ( منهج البحث العلمى الحديث ) ، وجد العلماء الطريق الذى يسرون فيه واضحا متمائزا مما مكنهم من المضي فى أبحاثهم ومما كان له أكبر الاثر فى الاكتشافات والاختراعات العلمية الحديثة . ولم أقصد بهذه السطور سوى بيان أهمية مناهج البحث فى تقدم العلوم وتطورها قبل عرض كتاب « فن البحث العلمى » .

ومؤلف الكتاب « بقرديج » باحث علمى شهير وأستاذ امراض الحيوان بجامعة كمبردج . ومما يدل على تمكنه من علمه حقيقة وضعه كتابا عن مناهج البحث العلمى معتمدا على تجاربه وخبراته ، وتجارب سابقيه وخبراتهم .

ويؤكد المؤلف - فى الفصل الاول من الكتاب - ان القراءة العلمية النقدية هى الخطوة الاولى فى البحث العلمى ، ويلي ذلك تجميع المعلومات وتنظيمها ووضع الفروض وخطة اثبات صدقها .

وخصص **الفصل الثانى** لاجراء التجارب ، حيث وضع « بقرديج » ان التجربة الضابطة هى انسب التجارب فى العلوم البيولوجية ، وتعتمد على تثبيت جميع المؤثرات فى التجربة ماعدا احدها المراد معرفة مدى تغيره خلال اجراء التجربة . ويؤكد المؤلف على ضرورة الاهتمام بتفاصيل التجربة وتدوين المذكرات وتوخى الموضوعية فى تفسير النتائج وان التجربة التى تنفى الفرض لا تقل أهمية عن التجربة التى تثبته .

وافرد « بقرديج » **الفصل الثالث** لبيان اثر الصدفة فى التجارب العلمية واورد أمثلة كثيرة تدل على صدق بيانه : لكن هذه الصدفة لا تظهر الا امام أبحاث الماهر والعالم المستنير . فان الكثيرين يستحمون فى احواض ، لكن ارشميدس وحده هو الذى توصل الى قانون الطفو . وقد سقطت آلاف عديدة من التفاحات امام الناس ، لكن نيوتن وحده هو الذى اكتشف قانون

الاجاذبية الارضية . اذن نخلص الى أن الصدفة تفيد الباحث ذا العقل النقدي الناضج مما يمكنه من التعرف عليها وتفسيرها .

وموضوع **الفصل الرابع** هو الفرض العلمى الذى يضعه الباحث فى تصميم تجربته فهو يفتح الطريق الى تجارب ومشاهدات جديدة ، ويؤدى الى كشوف اخرى مبتكرة . كما يجب مقاومة اغراء الافراط فى التعلق بالفروض ، وينبغى الحكم عليها بطريقة موضوعية وطرحها بمجرد ظهور أدلة جديدة تنفيها . ويؤكد المؤلف على أن تحيز الباحث لفروضه فى تجاربه ومشاهداته وتفسيراته يبعده عن المنهج العلمى الصحيح .

أما **الفصل الخامس** فهو حديث ممتع عن الخيال العلمى المبدع ، الذى تنشأ عنه تجميعات لأفكار جديدة وتحليلها وتركيبها بطريقة جديدة فى عقل خصب متطور . وينبغى أن يعتاد المفكر العلمى الامتناع عن الحكم اذا اتضح أن الأدلة التى تؤيد الرأى غير كافية ، ويواصل البحث حتى يتوصل الى أدلة اخرى تثبت رأيه . وللتقاش العلمى أكبر الأثر فى إثارة الخيال العلمى وبالتالي ابتكار أبحاث جديدة .

وعرض المؤلف فى **الفصل السادس** للحدس العلمى ، ويعرفه بأنه استنارة العقل بفكرة غير متوقعة هى السبيل لحل المشكلة . لكن الحدس ليس الهاما أو تخميناً ، أنه نتيجة حتمية لتفكير علمى يبدله الباحث فى تفهم موضوع المشكلة . وقد يترك الباحث المشكلة مؤقتاً ، وعلى حين فجأة يتوارد على عقله الحل الصحيح .

واختص **الفصل السابع** ببيان طبيعة العقل المنطقى ، ودوره فى البحوث العلمية هو تحقيقها وتفسيرها وتطويرها ، مع الاهتمام بأسباب انحراف نتائجها عن المتوقع وتفسير هذا الانحراف .

والملاحظة العلمية هى موضوع **الفصل الثامن** ، وهى أدق مراحل البحث العلمى . وتحدث فى الملاحظة عادة - أخطاء عديدة دون وعى الباحثين ، ولتجنب ذلك يجب أن تتضمن الإدراك الحسى السديد والتفسير الذهنى الواضح - أى حسن ملاحظة الظاهرة وتعليلها . وينبغى تركيز الملاحظة مع التنبيه الى ما يشذ عن القاعدة ومعرفة سبب الانحراف عن الحدوث المتتابع للظاهرة .

ثم عرض المؤلف فى **الفصل التاسع** لاهم الصعوبات التى تواجه الباحثين وهى أن نتائج أبحاثهم لا تقبل - عادة - خاصة إذا جاءت قبل أوانها ، فإن البحوث العلمية كالثورات تهدم المعرفة القديمة التى يتمسك بها السابقون على أنها الصواب والحق . وليست المقاومة التى يبديها التقليديون إلا تعبيراً عن الشك البالغ والاتجاه التقليدى المحافظ . وأن ملاقاه شهداء البحث العلمى - على مر العصور ، وبصفة خاصة فى العصور الوسطى المسيحية - من حرق وقتل واضطهاد وتعسف وتعنت لايزال

مائلًا في عقول المثقفين ، وسيظل هؤلاء الشهداء اعلامًا حفاقة لقيادة الحضارة الانسانية المتطورة .

وخصص « بفردج » **الفصل العاشر** لتخطيط البحوث وتنظيمها ، فوضح مزايا كل من البحوث البحتة والتطبيقية ، ورأى ان هذا التقسيم غير قاطع ، وانه ينبغي الاهتمام بكل النوعين على اعتبار ان كليهما يخدم الآخر ويشتركان في الهدف : وهو اجراء البحث العلمى الصحيح على اطلاقه . وقرر المؤلف ضرورة وضع خطة عامة شاملة للبحث العلمى ثم خطط تفصيلية لكل تجربة من التجارب التى تتناول كافة فروع العلم بشكل منظم يخدم الأغراض العامة لكافة البحوث .

وينتهى الكتاب **بالفصل الحادى عشر** عن العلماء ، ويرى « بفردج » ان حب الاستطلاع والشفغ بالعلم اهم الشروط اللازمة للباحث . اما الجزء الاكبر فهو نشوة الكشف التى عدها العلماء اعظم المتع التى تجود به الحياة والسعى الى اكتساب العلم متعة حقيقة ، اذ ان مثله العليا تضى على الحياة هدفًا وغاية تفتقد لهما الحياة التى تخلو من العلم ، ولا يرتو الى هذه المثل سوى العلماء .

وبالإضافة الى ذلك كله فالكتاب مرجع هام فى تاريخ الكشف العلمى والبحوث المنظمة ، فلم يدخر المؤلف وسعه فى ان يستشهد فى كل مناسبة باكثر من مثال مما حدث للعلماء على اختلاف بحوثهم وبلادهم وعصورهم ومما يزيد من قيمة الكتاب واصالة مؤلفه انه كان يرجع الى الكتب الاساسية الاصلية للعلماء ليتخذ منها وجهات النظر المتعددة ويناقشها بدقة العالم المستنير وعمقه . وان كان مؤلف الكتاب يميل - بحكم دراسته - الى العلوم البيولوجية ، الا ان الكتاب بموضوعه مرجع اساسى لكل دارس وباحث فى مختلف العلوم .

اما مترجم الكتاب فانه يمتاز بامانة الترجمة ودقتها معا - بالإضافة الى معرفته المستفيضة بتاريخ العلم وقضاياها ، وان اختلفت معه فى ترجمة بعض المصطلحات ، الا اننى احمد له جهده المشكور الذى لا يمكن انكاره والحقيقة انه لا مناص من هذا الاختلاف - ذ لا توجد فى بلادنا حتى الان ترجمات مقننة للمصطلحات العلمية . والامل معقود على اللجان المنبثقة عن المجمع اللغوى - والتى نشرت حديثًا باكورة انتاجها - والتى يناط بها ان تضع الترجمة الدقيقة للمصطلحات العلمية والفنية ، بدلا من ان يضعها كل مترجم حسب اجتهاده الشخصى .

وقد ملأ الكتاب فراغا كان شاغرا فى المكتبة العربية العلمية ، ويرجى ان تتبعه كتب أخرى مؤلفة ومترجمة فى هذا المجال خاصة وأن بلادنا قد بدأت الانطلاق الى آفاق بعيدة فى البحوث العلمية المختلفة .

**المحرر**



## مؤلفات وكتب الزملاء

د - مشروع مصايف للخريجين : بتكاليف يسيرة .

وختاما : أيها الزميل وأيتها الزميلة :

نرجو التكرم بالاتصال بنا ، والكتابة إلينا بكل ما يبدو لكم من آراء وتوجيهات  
ونقد بناء . حتى ترسموا معنا برامج رابطتكم وتعملون على نجاح مهمتنا في سبيل  
خدمتكم .

وثقوا تماما بأنه إذا ما تألفت قلوبنا ، وامتزجت أرواحنا ، وصفت نياتنا وأخلصت  
لخدمة مجتمعنا وأجمعنا على أمر بيننا : لسرنا قدما في قوة وعزم ونجاح يحقق لنا  
أهدافنا وأملنا في عهد الانطلاق العظيم تحت راية قائدنا الرئيس جمال عبد الناصر  
ورعايته الفالية .

وفقنا الله جميعا لما فيه الخير والسلام ،،

رئيس الرابطة

( عزيز محمد حبيب )

سكرتير الرابطة

( أحمد كامل درويش )

١٩٦٥ / ١ / ١٣

٢- - وأخذ عدد المشتركين بالرابطة - بفضل جهودكم معنا - في التزايد هذا العام بدرجة تفوق العام الماضي .

٣- - وأعتمدت الرابطة - هذا العام أيضا - أكبر ميزانية لنواحي النشاط المختلفة: لمضاعفة الخدمات للخرجين . ونرجو أن نتمكن من الوفاء بالتزاماتنا كاملة نحو الزملاء تمويضا عن تلك الظروف التي أخرت من اتصالاتنا بكم في الشهور الماضية. ويسرنا أن نعرض عليكم هنا صورة من برنامج الرابطة لهذا العام الجديد ويتلخص في :

١- - مضاعفة الجهود بشئون الخرجين ، وتدعيم أوامر الاتصال بهم ، والتعرف على ما يتطلبه منا .

وفي هذا المجال نحمد الله ، لاستجابته الجهات العليا - لتحقيق مطالب الخرجين دائما .

٢- - فرسح إعادة نشاط بعض الرابطة التي تكونت بالأقاليم وتدعيمها ، والاستمرار في تكوين الفروع الأخرى : لجمع شمل الخرجين وهم نحو ١٥٠٠٠ : ثروة بشرية ضخمة وثروة فكرية ممتازة - نفاخر بها ، ويقتضى الأمر تعاون الأيدي والعمل الجاد المتواصل لخدمة مجتمعنا وشبابنا وشبابتنا على أكل وجه ، ورعاية مصالح الخريجين والسمي في أجابة مطالبهم وحل مشاكلهم بنجاح تحقيقا لأهداف رابطتنا..

٣- - مواصلة الاهتمام باجتماعات الزملاء ممثلي مناطق القاهرة والجيزة : الذين قد دعوا فعلا في العام الماضي للاجتماع بنادى الرابطة ، وأعدت ندوة خاصة لكل منطقة على حدة وتوقفت فيها كافة المسائل والمشاكل التي تهتم الخريجين وسنواصل هذا العام دعوة هؤلاء المندوبين إلى ندوات واجتماعات شهرية : وذلك عملا بمبدأ القيادة الجماعية، ونظام الشورى وتمشيا وروح الاشتراكية. التي نعيش في ظلها ...

ونأمل أن ينضم إلى هذه الهيئة : مندوبو الرابطة عن الأقاليم .

٤ - الاستمرار في الجهود الموقفة بشأن صحيفة التربية ، بحيث لا تحافظ على مستواها المعهود بل وترتفع به إلى الدرجة التي يريها كل مؤمن برسالتنا وأهمية صحيفتنا في مجتمعا الاشتراكي الحالي ، وبحيث تكون في خدمة التخطيط التربوي التي ترسمه الدولة والتطوير الجديد للتعليم في بلادنا .. وفي هذا السبيل :

أ - ترحب الرابطة بنشر مقالات زملاء المدرسين والنظار والمفتشين الذين يبعثون إلينا ببحوثهم وتجاربهم الميدانية .

ب - وترجو الزملاء أساتذة معاهد وكليات التربية : أن يلتقوا معنا على صفحات مجلتهم والإسهام فيها ببحوثهم العلمية وخبراتهم التربوية الحديثة . ونؤكد هنا - بأن باب التحرير بالصحيفة مفتوح للجميع وليس وقفا على أحد معين : لأن شعار الرابطة ( الأم ) هو خدمة جميع خريجي معاهد وكليات التربية بلا استثناء ..

ج - قررت الرابطة رفع مكافأة تحرير المقالات بحيث تصل إلى عشرة جنيهات عملا منها على الوصول بالصحيفة إلى المستوى الرفيع دائما . وستواصل المسير على هذا المنوال بمشيئة الله .

٥ - دراسة بعض المشروعات التي تهم الخريجين ومنها :

أ - مشروع تعاوني لإنشاء مدارس باسم الرابطة : يسهم فيها الخريجون بل ويشتركون في إدارتها .

ب - مشروع إصدار : مجلة للطلاب ( كحلقة متممة لصحيفة التربية ) تعنى بدراسة مشا كل شباب وشابات هذا الجيل .

ج - مشروع تعاوني لإنشاء : مطبعة للرابطة : لطبع صحيفه التربية وجميع



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة

ت / ٧٠٦٨٦

## نشرة عامة للخريجين ، يناير ١٩٦٥

الأستاذ الزميل :

تحية طيبة وكل عام وأنتم بخير وبعد:

كان لصدور القانون ٣٢ لعام ١٩٦٤ - في أبريل الماضي - بشأن مشروع تصفية الروابط والهيئات أثره في تجميد أعمالها فترة استمرت زهاء سبعة شهور وفي ١٩٦٤/١١/٢٨ صدر تصريح السيد رئيس مجلس الوزراء باستثناء الروابط التعليمية من التصفية ، لتواصل نشاطها في ظل القانون المشار إليه حتى تصدر اللائحة التنفيذية المفسرة له . هذا وستقضى القوانين الجديدة المنتظرة بضرورة إسهام الروابط إسهاما فعالا في شتى المجالات لخدمة مجتمعا الاشتراكي ...

وبالرغم من تلك الظروف فإن الرابطة :

١ - قد واصلت نشاطها - بل تزايد - فاتصلنا بالمسؤولين بوزارة التربية بشأن توقف المناطق عن خصم اشتراكات الخريجين : فصدرت نشرة عامة من الوزارة في ١٩٦٤/١١/٢٣ إلى جميع المناطق التعليمية باستمرار الخصم ، وإرسال الاشتراكات المطلوبة للرابطة فورا

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES  
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION  
CAIRO, U.A.R.

Quarterly: November-January-March-May

---

Editor

**AZIZ M. HABIB**

---

Materials for publication  
and all other correspondence  
to be addressed to the  
Executive Director :  
13, Liberation Square, Cairo  
Tel.: 70686

---

Annual Subscription :  
P.T. 84 for Members  
P.T. 60 for the Journal  
P.T. 40 for Students  
P.T. 75 for Abroad

---

# JOURNAL OF EDUCATION

2nd Issue

JANUARY 1965

Year XVII

## CONTENTS

- Report on Programmes of Abolishing Illiteracy  
in the Arab Countries  
M. A. Hafez
- System of Selection For Leadership Positions  
H. Mostapha
- Teacher Evaluation, in the lights of the  
Technical Guidance Development  
M. Shafie
- School Magazines and Periodicals in the Socialistic Field  
A. M. Habib
- Retardation in Scholastic Achievement in the Primary Stage  
M. B. El Khateeb
- Our Duty Towards Infant School,  
and the training of governesses  
A. F. Abdel Gawad
- Art Teachers' need for Taste and  
Appreciation of Art and its History  
M. N. El Shnal
- Educational Aims of School Libraries  
M. Kazem
- Care for Advanced Students in the Socialistic Community  
A. M. El-Turky
- Commercial Secondary Education  
M. Zowail
- Fundamental Concepts in Socialization  
M. M. Zeidan
- Statistical Studies about the G.E.C. Graduates in General  
and Technical Stages  
Tha. Elsharnuny
- New Books

---

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES  
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION  
CAIRO, U.A.R.



# صحيفة التربية

العدد الثالث

مارس ١٩٦٥

السنة السابعة عشرة

## في هذا العدد

د . محمد خليفة بركات  
للاستاذ محمد سيد نصر  
للدكتور ابراهيم مطاوع  
عبد الفنى الششال

للدكتور أحمد خيرى كاظم  
للاستاذ ابراهيم عابدين  
للدكتور حسين سليمان قورة

للاستاذ محمود الششال

للدكتور أحمد محمد عمر  
للاستاذ صلاح العرب عبد الجواد  
للدكتور على أحمد على

للاستاذ محمد مصطفى زيدان  
للاستاذ فخر الدين عوض نجم

التعليم في الجمهورية العراقية

رأى - بتعديل مواعيد العام الدراسى

مظاهر الديمقراطية في مجتمعنا الحالى

الرمزية في الفنون الاسلامية

هدف التفكير العلمى بين النظرية  
والتطبيق

القيادة الجماعية والتربية الدينية

المدرس وفنية التدريس

حاجة مدرس التربية الفنية الى :  
التذوق الفنى وتاريخ الفن

هل تنقصنا النظرية في الادارة  
المدرسية ؟

رأى - في صلة مناهج الفلسفة بالمشاق  
المتخلفون عقليا

الشخصية وقياسها ودور المدرسة في  
تكوين شخصية التلميذ

التدريب في مجال التطبيق الاشتراكي  
كتب جديدة

تصدرها رابطة خريجي كليات ومعاهد التربية بالقاهرة



# التعليم في الجمهورية العراقية

للدكتور / محمد خليفة بركات

مدير السكرتارية الفنية للتخطيط بوزارة التربية

- ١ -

## تقدم التعليم في العراق بعد ثورة ١٩٥٨

لقد كانت الاحداث السياسية التي أدت الى قيام ثورة عام ١٩٥٨ بالعراق مرحلة تحول في التقدم الاجتماعي وزيادة الاهتمام بالتعليم - فقد بلغت ميزانية التعليم في عام ١٩٥٨ نسبة ٣٣٫٨٪ من ميزانية الدولة ، وهي اقصى نسبة ، ثم اصبحت ٢٨٪ في عام ١٩٥٩ وهي الآن ٢٢٪ في عام ١٩٦٥/٦٤ .

وقد ترتب على ذلك ازدياد عدد الطلاب في المدارس الثانوية فبينما كان ٦٠٫٠٠٠ في عام ١٩٥٨ وصل الى ٩٠٫٠٠٠ في عام ١٩٥٩ والى ١٢٠٫٠٠٠ في عام ١٩٦٠ والى ١٧٨٫٠٠٠ عام ١٩٦٣/٦٢ .

وازداد عدد طلاب التعليم الفني بدرجة ملحوظة ايضا من ٤٥٠٠ عام ٥٨/٥٧ الى ١٠٫٥٠٠ عام ١٩٥٩/٥٨ .

وفي التعليم العالي كانت الزيادة اكثر وضوحا ، فبينما كان العدد يتراوح بين ٦٥٠ آلاف طالب بين اعوام ١٩٥٣ ، ١٩٥٨ ارتفع العدد الى ٩٠٫٠٠٠ عام ٥٩/٥٨ واستمر يتزايد حتى بلغ ١٥٠٫٠٠٠ طالب في عام ١٩٦٣/٦٢ .

وكان هذا التقدم المطرد في التعليم بجميع مراحله نتيجة لجهود الحكومات المتعاقبة بين عام ١٩٥٨ و ١٩٦٤ .

غير ان هذا التوسع لم يكن وليد تخطيط متكامل - وانما كان متمشيا مع الاتجاه الى فتح ابواب التعليم في جميع مراحله واستغلال الامكانيات المتاحة الى اقصى الطاقة ، من غير نظر الى مستقبل الخريجين او ما يتطلبه هذا التوسع من تخطيط للمباني المدرسية او المدرسين اللازمين .

ولاشك ان الدافع وراء هذا الاتجاه كان استجابة لرغبات الجماهير في التعليم وتمشيا مع مبدأ تكافؤ الفرص واتاحة فرص التعليم المجاني لجميع مراحله للجميع .

- ٣ -



وقد كان من نتائج ذلك أن واجهت الإدارة التعليمية مشكلات كثيرة افتضتها ضرورة نتيجة تزايد الضغط الجماهيري وازدياد أعداد الطلاب .

فكان لابد من التوسع الكبير في التعليم الجامعي والعالي لاستيعاب الأعداد الكبيرة من الطلاب المنتهين من المرحلة الثانوية ، ولهذا فتحت في انعام الماضي جامعة في الموصل وأنشئت جامعة ثالثة هذا العام في البصرة .

وكان لابد من استغلال المباني المدرسية الى اقصى طاقتها فاصبحت المدارس تستخدم لفترتين وثلاث فترات واحيانا فترة رابعة . . واصبحت الدراسات المسائية تنظيما عاديا في معظم المدارس الابتدائية والثانوية .

والآن تواجه الدولة مشكلات كثيرة بسبب ضغط الخريجين والاضطرار الى تشفيهم خصوصا وانهم يرغبون جميعا في وظائف حكومية .

ونظرا لعدم وجود تخطيط متكامل لتنسيق الخريجين في المجالات التي اهلوا لها نجد الآن كثيرين من خريجي المدارس الصناعية لا يعملون في انصاعة ، وكثيرين من خريجي المدارس الزراعية لا يعملون في الزراعة . . . بل ان المدارس التجارية أغلقت لفترة طويلة ، ثم أعيد التوسع فيها ، من غير اتخاذ اجراءات الترابط بين أعداد الطلاب ومجالات العمل المناسبة لهم بعد التخرج .

## - ٢ -

### الشعور بالحاجة الى تخطيط التربية والتعليم

وكان من نتائج هذا التوسع المتزايد مع نقص الامكانيات ان واجهت الدولة موقفا يستدعي ضرورة التفكير في مستقبل التعليم على اساس من الدراسة التخطيطية الشاملة . .

وقد تنبعت وزارة التربية وأجهزتها الإدارية الى خطورة الموقف منذ أعوام سابقة ، ويتجلى ذلك على الأخص منذ عام ١٩٦١ في الاستعانة بخبراء الأمم المتحدة والتقارير المتتابعة التي أدت الى تشكيل هيئات عليا للتخطيط تضم ممثلين من الوزارات المختلفة .

وهناك عدد من الوثائق التي يتضح فيها الاتجاه الجديد الى تخطيط التعليم ومن أمثلة ذلك ما يأتي :

- ١ - تقرير ادارة الاحصاء بالوزارة عن تخطيط التعليم للمرحلة الابتدائية - أعداد يعقوب وصالح حمدان عام ١٩٦١ .
- ٢ - دراسة احصائية للطلاب المتوقع قبولهم بالمدارس الثانوية بين أعوام ٦٢/٦١ ، ٦٥/٦٦ : بحث قامت به ادارة الاحصاء .

٣ - اعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية في العراق - تقرير بعثة اليونسكو في ابريل ١٩٦٤ وفي هذه التقارير يوجد اتجاه لمحاولة البحث في الاحتياجات التعليمية لفترة خمس سنوات من حيث المباني والمدرسين وفق الاعداد المتوقعة للتلاميذ .

غير أن هذه الدراسات الرائدة كانت كلها جزئية وقاصرة على تخطيط ناحية واحدة من نواحي المخطط التعليمي الذي يجب أن ينظر اليه ككل متماسك ومترابط .

وطبيعي ان هذه الدراسات لم تحقق النتائج السليمة ، وكان لابد ان تؤخذ نتائجها بالكثير من التحفظ . لأنها كانت تحتاج الى متابعة وتعديل في ضوء التنفيذ وفي ضوء ما يترتب على هذا التنفيذ من انعكاسات على التوسع في مراحل التعليم الاخرى الامر الذي لم يجد من يتبناه بالمتابعة من أجهزة الوزارة التي لا يوجد بها أي ادارة للتخطيط والمتابعة حتى اليوم .

### - ٣ -

#### اتجاهات جديدة نحو التخطيط السليم

أولا : حدث في مايو عام ١٩٦٣ محاولة لانشاء لجنة للتخطيط التعليمي بالوزارة برئاسة الوزير وتضم ٢٨ عضوا من بينهم وزير الوحدة العربية ووزير الاصلاح الزراعي ومدير البنك المركزي ومدير جامعة بغداد ومديرى أجهزة وزارة التربية والتعليم - وعقدت هذه اللجنة ثمانية اجتماعات ثم توقفت عن العمل بسبب التغيرات الوزارية . وقد قامت اللجنة بعمل مفيد فيما يأتي :

- ١ - وضعت أهداف التعليم وفلسفته في العراق .
- ٢ - حددت اهداف التعليم في المرحلة الثانوية .
- ٣ - وضعت مشروعا لقانون جديد لتنظيم وزارة التربية والتعليم لم يصدر حتى الآن .

ولكن هذه اللجنة لم تدخل في تفاصيل اعداد خطة تعليمية بالرغم من شدة الاحساس بضرورة التخطيط للتعليم ولعل ذلك راجعا الى أن اللجنة لم يكن لها مكتب تنفيذي ثابت او ادارة خاصة للتخطيط تتولى تجميع البيانات واعداد الدراسات اللازمة لها . وعلى العموم فقد انتهت اعمال هذه اللجنة قبل ان تحقق أي شيء مما كانت تهدف اليه .

ثانيا : وفي عام ١٩٦٤ وافقت الدولة على قانون جديد للمجلس الاعلى للتخطيط الاقتصادي بوزارة التخطيط برئاسة رئيس مجلس الوزراء ، ويضم هذا المجلس وزراء التخطيط ، والمالية ، والاقتصاد ، وأربع خبراء متفرغين عراقيين في مرتبة الوزراء .

ويقوم هذا المجلس حاليا باعداد الخطة الخمسية الاستثمارية للفترة بين ١٩٦٥ - ١٩٧٠ وهذه الخطة مقرر لها مبلغ ٥٠٠ مليون دينار ، نصفها يؤخذ من إيرادات النفط ، والمفروض ان تعتمد هذه الخطة في مارس ١٩٦٥ .

وقد اعد مجلس التخطيط الاقتصادي جدولا احصائيا أوضح فيه ان معدل زيادة الميزانية يقدر بحوالي ٧٪ سنويا . وهذا المعدل له دلالة على مايمكن ان يحدث بالنسبة لزيادة ميزانية التربية والتعليم . ففي السنوات السابقة كان معدل الزيادة يتراوح بين ٥٪ ، ٦٪ من الميزانية العامة وهذه نسبة عالية وتعتبر بمثابة الحد الاقصى .

على ان الامر يتوقف كذلك على محتوى الخطة الخمسية للتنمية الاقتصادية التي سيضمها المجلس الاقتصادي ونصيب ميزانية التعليم من هذه الخطة . وهناك شعور بأن نصيب التعليم في التنمية الاقتصادية غير واضح تماما مما يؤثر في مقدار ما يعطى له من ميزانية استثمارية . . .

والمجلس الاقتصادي ينظر الى استثمار التعليم فقط من حيث ما يتطلبه التعليم من مبان جديدة وذلك ضمن مشروعات المباني المطلوبة لجميع الوزارات واجهزة الدولة المختلفة .

وهناك اتجاه واضح من المجلس الى اعطاء الاسبقية في مشروعات المباني الى ما تتطلبه الصناعة والزراعة على اعتبار ان المباني التعليمية يمكن تدبيرها عن طريق الإيجارات ، ولذلك تأتى مشروعاتها في المرتبة الاخيرة ، بحيث يتوقف ما يعطى لها على ما يتبقى من الميزانية بعد الوزارات الاخرى ذات الاولوية كالصناعة والزراعة .

ومع ذلك فقد تشكلت لجنة من عشر اعضاء لتبحث متطلبات وزارة التربية والتعليم من المباني المدرسية في الخمس سنوات القادمة . وقد بدأت هذه اللجنة بالنظر الى مشروع للمباني سبق ان اعدته وزارة التربية والتعليم ، مبنى على خطة لتعميم التعليم الالزامى في مدى خمس سنوات بالنسبة للبنين ، وعشر سنوات بالنسبة للبنات ، بحيث يصل الالزام الى ١٠٠٪ للبنين في عام ١٩٧٠ ويصل الى ١٠٠٪ بالنسبة للبنات في عام ١٩٧٥ . ولكن هذه الخطة لم تكن متكاملة مع تخطيط التعليم للمراحل الاخرى مما يجعلها خطة جزئية وغير مؤكدة نجاحها . كما ان المجلس الاعلى للتخطيط الاقتصادي لم يحدد حتى الان نصيب التربية والتعليم من الميزانية المقدرة للخطة الخمسية . . .

وعلى ذلك فأي تخطيط للمباني المدرسية يجب ان يسبقه اولا تحديد الميزانية الممكن اعطاؤها للتربية والتعليم في خطة التنمية الاقتصادية ، ولهذا فالخطة التي وضعتها الوزارة للعشر سنوات سيتعدل برنامج تنفيذها في ضوء ذلك . وربما يتعدل هدفها أيضا في ضوء النظرة الشاملة الى الامكانيات وانعكاس الخطة على مراحل التعليم الاخرى .



**ثالثاً :** ومن ناحية اخرى قد انشئ حديثاً في جامعة بغداد مجلس للتخطيط التربوي والاجتماعي - وقد صدرت لائحته الجديدة في ديسمبر ١٩٦٤ . وهذا المجلس يرأسه ايضاً رئيس مجلس الوزارة ويضم عدداً من الوزراء ومنهم وزير التربية والتعليم وكذلك مدير جامعة بغداد .

والمفروض أن يتم التنسيق بين هذا المجلس ومجلس التخطيط الاقتصادي عن طريق الخمسة أعضاء المشتركين في المجلسين .

والمجلس الأعلى للتخطيط التعليمي والاجتماعي سكرتارية في جامعة بغداد ، مهمتها تجميع البيانات للمجلس - والمفروض أن يقوم هذا المجلس بوضع خطة التعليم في العراق ، والاتصال بالوزارات ذات الصلة بتخطيط التعليم للتنسيق والتنفيذ . ويمكن لهذا المجلس ان يقوم ببحوث ودراسات احصائية لتحضير لوضع الخطة .

وليس من السهل الان أن نحكم على مدى صلاحية هذا المجلس الأعلى لوضع خطة التعليم فهو بحكم تشكيله يضم وزراء برئاسة رئيس مجلس الوزراء ولذا فهو يستطيع أن يضع السياسة العامة ، أما وضع الخطة التفصيلية فيحتاج الى جهاز دائم متخصص .

وبجانب ذلك فلا بد أن يبرز دور وزارة التربية والتعليم في الصورة باعتبارها الجهة المختصة - وهي حتى الان لا يوجد بها جهاز تخطيط . ومن الواضح ان المجلس الأعلى للتخطيط الاقتصادي وكذلك المجلس الأعلى للتخطيط التعليمي لا يستطيعان العمل المثمر من غير وجود اجهزة ثابتة تعاون في اعطاء البيانات في الوزارات ذات الصلة .

**رابعاً :** وقد شكلت في أغسطس ١٩٦٤ لجنة بوزارة التخطيط للدراسة موضوع « التطوير المهني » وضمت هذه اللجنة ١٢ عضواً من كبار رجال الدولة : ممثلين لوزارات التربية ، والتخطيط ، والدفاع ، والصناعة ، والنفط ، والعمل ، والزراعة ، والداخلية ، ومدير جامعة بغداد ...

وقد قدمت هذه اللجنة تقريراً جيداً مدعماً بالبيانات الاحصائية عن الاحتياجات للقوى العاملة على مدى الخمس سنوات القادمة في الاجهزة الحكومية المختلفة ... مع دراسة لتطوير التعليم المهني بما يساعد على تخريج الاعداد المطلوبة في المستويات المختلفة .

ويعتبر هذا التقرير احداثاً مصدراً لبيانات القوى العاملة المقدر الاحتياج اليها في الخمس سنوات القادمة لاجهزة الحكومة ، مع اضافة ما يقدر بحوالي ١٠ ٪ لاحتياجات القطاع الخاص ... وسيقدم هذا التقرير الى مجلس الوزراء .

ولكن هذا جانب واحد من جوانب الاحتياجات لانه مرتبط بالصناعات القائمة ... ولازال المجلس الأعلى للتخطيط الاقتصادي في انتظار

تقديرات وزارات الصناعة ، والعمل ومؤسسة الصناعات العامة لما ينتظر ان ينشأ من مصانع خلال الخطة الخمسية وتقديرات القوى العاملة المطلوبة لذلك .

**خامسا :** كما ان وزارة العمل مشغولة الآن بالتحضير للاحصاء العام الجديد الذي سيجرى في العراق عام ١٩٦٥ . ولاشك ان البيانات التي سيسفر عنها هذا الاحصاء ستكون اساسا جديدا لتخطيط أكثر شمولاً وتعلق أجهزة التخطيط المختلفة أهمية كبيرة على هذا الاحصاء الجديد .

**سادسا :** ونظرا لان وزارة التربية والتعليم لم تضع لنفسها تخطيطا شاملا حتى الآن : فانها تواصل العمل بناء على خطط جزئية غير متكاملة مبنية على افتراضات قد لا يكون من السهل تحقيقها .

ومن امثلة ذلك الاتفاقية التي ابرمت بين وزارة التربية والتعليم وهيئة « اليونسكو » وهيئة « اليونسف » بشأن اعداد المعلمين وتدريبهم . فقد افترضت هذه الاتفاقية ان من الممكن تعميم التعليم الابتدائي في مدى عشر سنوات بزيادة عدد ثابت من التلاميذ كل عام . . . . ولكن عند تنفيذ هذه الاتفاقية حدث تعطيل في المباني المدرسية للتعليم الابتدائي وكانت النتيجة تخريج فائض من المعلمين أكثر من حاجة المدارس مما سبب مشكلة حادة لازالت قائمة . ومن المستحسن اعادة النظر في برامج تنفيذ هذه الاتفاقية في ضوء الاحصاءات الواقعية عن العاملين السابقين .

والامل ان يتمكن المجلس الاعلى للتخطيط الاقتصادي بالتعاون مع المجلس الاعلى للتخطيط التعليمي والاجتماعي من وضع اهداف الخطة وما يمكن الوصول اليه في تحقيق الالتزام في الاعوام القادمة في ضوء الامكانيات المالية المتاحة .

**سؤال هام :** وهنا يبرز السؤال الهام . . . ماهي المبالغ التي تستطيع الدولة ان ترصدها لميزانية التعليم في الخطة الخمسية القادمة ؟

اذا حاولنا الاجابة على هذا السؤال . . فعلى فرض ان الميزانية المقدرة بمعرفة المجلس الاقتصادي لسنة ١٩٦٩ - ١٩٧٠ ستصل الى مبلغ ٧٨٥ مليون دينار - فاذا اعطى للتربية والتعليم منها ٥٪ فيكون نصيبها ٣٩ مليون دينار بما في ذلك الجامعات - على حين ان هذه الميزانية تبلغ الآن في عام ١٩٦٥/٦٤ مبلغ ٣٢ مليون دينار .

وهناك تقدير آخر مبني على تزايد الميزانية العامة على مدى السنوات الخمس مع الاحتفاظ للتربية والتعليم بميزانية تبلغ نسبتها ٢٢٪ من ميزانية الدولة وهذا يفترض استمرار مصادر الميزانية وبالاخص التمويل الذي يأتي من ارباح البترول في العراق فاذا كانت الميزانية تتزايد بنسبة ٥٪ كل عام ، فان ميزانية التربية والتعليم ستصل الى نحو ٤٠ مليون عام ١٩٦٩ - ٧٠ بما في ذلك الجامعات وهذا تقدير يتفق مع التقدير السابق تقريبا .

## التزامات تم الارتباط بها :

وقبل التخطيط للخمس سنوات القادمة في ضوء هذه التقديرات التي يمكن أن تصل بميزانية التربية والتعليم في عام ١٩٦٩ - ١٩٧٠ إلى نحو ٤ مليون دينار يجب أن ننظر أولا إلى الالتزامات التي أصبحت أمرا واقعا تعهدت الدولة بانجازه - ومن أمثلة ذلك ما يأتي :

**أولا :** ما يلزم لتنمية جامعة الموصل والبصرة على مدى السنوات الخمس القادمة حيث بدأت الأولى فعلا بالصفين الأول والثاني وبدأت الثانية بالصف الأول في الكليات المختلفة والامر يحتاج إلى استكمال المباني وهيئات التدريس والاثاث والمعدات ... وما إلى ذلك . وبجانب ذلك ما تتطلبه جامعة بغداد ذاتها من تطوير وتزايد .

**ثانيا :** وهناك التزام آخر ارتبطت به الوزارة وارتبطت به الدولة نتيجة قرارات اجتماع وزراء التربية العرب في بغداد في فبراير ١٩٦٤ وهو يقضي بزيادة سنة سادسة في مرحلة التعليم الثانوي ليصبح الاعدادي ثلاث سنوات والثانوي ثلاث سنوات لتوحيد السلم التعليمي بين البلاد العربية .

**ثالثا :** وأخيرا فان المجلس الاعلى للتخطيط الاقتصادي سيرتبط ببرنامج معين للمباني المدرسية خلال السنوات الخمس القادمة - لاشك أن هذا البرنامج سينعكس على زيادة المدرسين وزيادة المصروفات اللازمة للتوسع في التعليم .

ومن الممكن القول بأن هذه الالتزامات الثلاثة التي ستعطى الأولوية في التنفيذ ستستغرق جميع المبالغ التي ستزيد بها الميزانية - بمعنى أنه سوف لا يبقى لتحسين التعليم أو التوسع فيه بالمراحل المختلفة ما يكفي لتحقيق الاهداف التي وضعها رجال وزارة التربية والتعليم ظنا منهم أن من الممكن تحقيقها لانهم لم يفكروا قبل ذلك في مدى ما يمكن أن يعطى للوزارة من مبالغ في الخمس سنوات القادمة .

واذن فأي تخطيط بوضع للتعليم لابد وأن يبدأ من هذه الحقائق - ومن العبث أن توضع خطة لتعميم التعليم الإلزامي في مدى خمس سنوات أو عشر سنوات من غير التأكد مبدئيا من الميزانية المتاحة الكافية لتحقيق ذلك .

## نتيجة :

وما دام الامر كذلك - فإزاء عدم كفاية الامكانيات المالية المقدرة للسنوات الخمس القادمة فلا بد للمخطط من أن يضع أولويات عند رسم الخطة - ولا بد من عملية مفاضلة واختيار ، والامر يقتضي توعية بأمور التخطيط ومشكلاته بين المسؤولين في وزارة التربية والتعليم وما يتصل بها من هيئات .



وضرورة انشاء جهاز خاص للتخطيط بديوان وزارة التربية بالعراق  
واعداد فئة من المختصين في التخطيط التعليمي ليقودوا عمليات التخطيط  
عن وعى علمى وبصيرة .

## - ٤ -

### الهرم التعليمي في العراق

يوجد ٨٥.٠٠٠ تلميذ في المرحلة الابتدائية التي تعتبر قاعدة الهرم  
التعليمي حسب احصاءات عام ١٩٦٤ - ويقدر هذا العدد بحوالى ٣٤ ٪  
من الاطفال الملزمين ولكن هذا غير صحيح لان هذا العدد يتضمن نحو ١٤ ٪  
ممن أعمارهم فوق سن الالتزام وهو ١٢ سنة .

كما يوجد بين هذا العدد نحو ٢٠ ٪ ممن يعيّنون السنة بسبب  
الرسوب في الفصول المختلفة ولهذا يمكن القول بأن نسبة تنفيذ الالتزام  
بالعراق لا تزيد عن ٥٠ ٪ الآن .

وتدل احصاءات أعوام ١٩٤٩ - ١٩٦٣ على أن ٦٥ ٪ فقط ممن  
يلتحقون بالصف الاول الابتدائي يمكنهم الوصول الى الصف السادس .

والخطورة التالية في السلم التعليمي هي **المرحلة الإعدادية** ومدتها  
٣ سنوات وتضم مدارس عامة ومدارس فنية زراعية وصناعية وتدير  
منزلى - ويقدر عدد تلاميذ الصف السادس الابتدائي ٨٧.٥٥ ر. تلميذا -  
بينما يقدر عدد المقبولين بالصف الاول - الإعدادي ١٤٤ ر. ٥٧ تلميذا منهم  
٨٩٣ ر. ٥٥ بالإعدادي العام ، ٨٥٨ بمدارس التدبير المنزلى ، ٢٢٧ بالمدارس  
الصناعية ، ١٦٦ بالمدارس الزراعية أى أن ٦٥ ٪ فقط من تلاميذ الصف  
السادس الابتدائي يمكنهم الالتحاق بالمدارس الإعدادية وهذا هو العدد  
الذى يتنجح في امتحان الشهادة الابتدائية فعلا - أى أن جميع الناجحين  
لابد أن توجد لهم أماكن في الإعدادي ... وإذا تزايد عدد تلاميذ المدارس  
الابتدائية فسيتزايد ضغط الخريجين على المدارس الإعدادية مما يستوجب  
التفكير من الآن في وضع أسس جديدة للقبول بالمدارس الإعدادية ، ويبلغ  
عدد تلاميذ الصف الثالث الإعدادي ٣٦ ر. ٨٢٤ تلميذا في جميع أنواع  
المدارس ويبدو أن العدد يتناقص في السنوات الأعلى لتزايد الأقبال على  
التعليم وبسبب ظاهرة الرسوب أيضا .

أما في **المرحلة الثانوية** - ومدتها حاليا سنتان بعد الإعدادي في بعض  
المدارس وثلاث سنوات في أنواع أخرى - فيقدر عدد المقبولين بالصف  
الاول بها ٧٦٨ ر. ٢٥ تلميذا - وهذا يقدر بحوالى ٧٠ ٪ من جملة تلاميذ  
الصف الثالث الإعدادي - ويبدو أن هذا أيضا هو عدد جميع الناجحين  
في الشهادة الإعدادية وواضح أن تزايد الخريجين سيزيد الضغط على  
التعليم الثانوى الذى يؤدي في النهاية الى تزايد الضغط على **التعليم العالي**  
**والجامعات** ، الامر الذى بدأ يتضح فعلا بصورة جعلت رجال التعليم العالي

يلقون العبء على التعليم الثانوى فى حين ان الخريجين يطالبون بفتح ابواب التعليم العالى . وهذه المشكلة ستزداد ما دامت الميزانية محدودة وما دام الضغط يتزايد ، والامر يحتاج الى نوع من التخطيط السليم عند القبول فى بداية كل مرحلة .

واذا اعتبرنا الاعدادى والثانوى معا مرحلة واحدة وهى الوسطى بين التعليم الابتدائى والتعليم العالى نجد ان الهرم التعليمى يتخذ الصورة الآتية :

التعليم العالى	١٥٠.٠٠٠	٢
التعليم المتوسط	٢٠٠.٠٠٠	٢٥
التعليم الابتدائى	٨٥٠.٠٠٠	١٠٠
السكان	٧.٥٠٠.٠٠٠	١.٠٠٠

والملاحظ ان تخطيط التعليم فى العراق لم يأخذ فى الاعتبار فيما سبق احتياجات البلد الى الفنيين والخبراء والقوى البشرية اللازمة لزيادة الانتاج من خريجي التعليم الجامعى والعالى - ومع ذلك فيوجد الآن وعى واهتمام بربط تخطيط التعليم بالاحتياجات العامة للقوى البشرية فى جميع الميادين .

ويوجد بالعراق الآن كلية الهندسة فى جامعة بغداد واخرى فى الموصل وثالثة فى البصرة ، وكذلك معهد عالى صناعى ملحق بجامعة بغداد ومعهد عالى صناعى يموله الصندوق الخاص فى بغداد لتخريج المهندسين العمليين ، ويوجد معهد سادس للمهندسين بجامعة الحكمة فى بغداد ويقدر عدد من يتخرجون من هذه المعاهد والكليات الهندسية الستة بنحو ٨٠٠ فى كل عام .

فاذا افترضنا ان لكل مهندس يجب ان يوجد ٣ - ٤ فنيين مساعدين فمن الواجب ان يتخرج نحو ٣٠٠٠ من هؤلاء سنويا - وحتى الآن لا توجد معاهد عليا متوسطة لتخريج هذا النوع المطلوب . . . والنتيجة هى ان المهندسين يضطرون للقيام بهذه الاعمال التى تقل عن مستوى تخصصهم ، وفى هذا ضياع للجهود والمال بسبب نقص عمليات التخطيط لتخريج الفنيين .

ويقترح فى هذا السبيل انشاء عدد من المعاهد العليا المتوسطة التى تكون مدة الدراسة فيها ٣ سنوات بعد الثانوى لتخريج الفنيين اللازمين بجانب التوسع فى الكليات والمعاهد الهندسية الموجودة الآن حتى تواجه الدولة مطالب القطاع العام والقطاع الخاص من الفنيين .

## التخطيط لتعميم التعليم الإلزامي في العراق

في عام ١٩٦٣ - ١٩٦٤ يوجد ٨٦٩٣٨٣ تلميذا في ٣٩٩٦ مدرسة ابتدائية وعدد ٣١٣٨٣ مدرسا .

وقد كان العدد المقابل لذلك عام ١٩٥٧ - ١٩٥٨ هو ٤٣٠٣٠٦ تلميذا في ٢٠٨٤ مدرسة و ١٢٨٣٠ مدرسا .

ويلاحظ ان اعمار التلاميذ يتراوح بين ٦، ٦ سنة وأكثر وان أكثر من ١٣ ٪ يزيد أعمارهم عن ١٢ سنة بسبب السماح لكبار السن بالالتحاق بالمدارس ولذا نجد في المدارس المسائية تلاميذ في سن ٩ سنوات مع تلاميذ في سن ١٨ سنة أو أكثر .

وفي تخطيط تعميم الالزام سيضاف عبء آخر وهو تعليم هؤلاء الكبار في السن الذين أصبح لهم الآن حقا مكتسبا في هذا التعليم الابتدائي .

فاذا قدرنا نسبة المقبولين في المدارس الابتدائية الآن بحوالي ٥٠ ٪ من الملزمين فيكون من الضروري عند رسم خطة لتعميم التعليم الإلزامي مراعاة ما يأتي :

( أ ) تعليم ٥٠ ٪ من الملزمين .

( ب ) مراعاة تعليم الاعداد المترتبة على نسبة زيادة السكان وتقدر بحوالي ٢٥ ٪ سنويا .

( ج ) التفكير في تعليم نحو ١٠ ٪ ممن تزيد أعمارهم عن ١٢ سنة .

( د ) مراعاة عامل الترسيب في صفوف المرحلة الابتدائية الذي يؤخر تنفيذ الالزام بحوالي ٢٠ ٪ بناء على الدراسات الاحصائية التي قامت بها ادارة الاحصاء بالعراق عام ١٩٦١ .

ومع أن موضوع النقل بدون ترسيب اختلفت فيه الآراء الا أن من المستحسن الاخذ به في المرحلة الحالية الى أن يتم تعميم التعليم الإلزامي وذلك تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص حتى يمكن الاسراع بتعميم الالزام .

وهناك محاولات مختلفة لرسم خطة تعميم الالزام بالعراق ولكن هذه المحاولات لم تنجح بسبب ما يأتي :

١ - لان هذه الخطط لم تبدأ من القاعدة ولم تشترك فيها الالوية والادارات المحلية التي تستطيع تحديد مواقع المدارس المطلوبة عند التنفيذ .



٢ - لم تأخذ هذه الخطط في اعتبارها الامكانيات المالية المتاحة والميزانية الممكن أن تخصص للمرحلة الابتدائية .

٣ - لم يراع التنسيق بين هذه الخطط وخطط التوسع في مراحل التعليم الاخرى - أو اعداد ما يلزم من القوى البشرية .

٤ - كانت الخطط التي وضعت ذات صفة جزئية فبعضها وضع لاعداد المعلمين فقط - والبعض وضع من حيث زيادة عدد التلاميذ عاما بعد عام من غير اعتبار للعوامل الاخرى .

هذا وقد كان التعليم الابتدائي تابعا لوزارة الداخلية منذ عشر سنوات مضت ثم ضم الى وزارة التربية والتعليم - وقد صدر قرار جديد يقضي اعتبارا من اول نوفمبر ١٩٦٤ بتبعية التعليم الابتدائي لوزارة الداخلية - الادارة المحلية - بحيث يبقى لوزارة التربية والتعليم الاشراف الفني فقط .

وقد نص في قانون التعليم الابتدائي على أن يكون هذا التعليم الزاميا واجباريا - الا أن هذا النص لم ينفذ اطلاقا حتى الآن وذلك لعدم قدرة الدولة على تنفيذه .

وكل هذا يحتاج الى اعادة نظر ووضع تخطيط سليم لتعميم التعليم في المرحلة الابتدائية بحيث يبدأ بالتوسع في الصف الاول في السنة الاولى - ويتدرج التوسع صفا بعد صف وعاما بعد عام .

## - ٦ -

### التوصيات

اولا : ينبغي ان توضع خطة خمسية للتربية والتعليم ضمن الخطة العامة التي يقوم المجلس الاعلى للتخطيط الاقتصادي والاجتماعي بالاعداد لها الآن ، والتي ستغطي السنوات من عام ١٩٦٥ الى ١٩٧٠ .

على أن يضاف الى المجلس الاعلى للتخطيط الاقتصادي والاجتماعي عضو ثابت يمثل وزارة التربية والتعليم بحيث يعمل على تكامل خطة التعليم مع الخطة العامة للدولة .

ويقترح أن ترسل هيئة الامم المتحدة احد الخبراء في التخطيط التربوي الى العراق للمعاونة في ذلك مع خبراء المجلس الاعلى للتخطيط الاقتصادي والاجتماعي .

ثانيا : انشاء جهاز دائم للتخطيط التربوي في ديوان وزارة التربية والتعليم بحيث يتبع وزير التربية والتعليم أو وكيل الوزارة مباشرة .

ويمكن أن تكون إدارة الاحصاء الحالية قسما من هذا الجهاز ، على أن يبدأ عمله بوضع الاسس العامة وأهداف الخطة التعليمية والبرامج التنفيذية لها في ضوء الامكانيات المتاحة بما يتمشى مع التخطيط العام للدولة وبحيث يقوم هذا الجهاز بالدراسات والبحوث اللازمة لتحضير الخطة على أسس سليمة .

**ثالثا :** ينبغي أن تستعين وزارة التربية والتعليم بالخبراء في الإدارة والتنظيم لإعادة النظر في التنظيم الفني والإداري للوزارة بما يضمن اللامركزية في التنفيذ وتفرغ القيادات بإدارات الديوان للأعمال التخطيطية والفنية ومتابعة التنفيذ .

ويرتبط بهذا ضرورة إعادة النظر في القوانين والقرارات الوزارية المنظمة للعمل بالوزارة ودواوين المديرية .

**رابعا :** ضرورة تهيئة العاملين بالوزارة وتدريبهم على أعمال التخطيط والمتابعة بالوسائل الآتية :

( أ ) تحسين وسائل اختيار البعثين إلى مركز تدريب القادة في التخطيط التربوي ببيروت - وضرورة الافادة منهم في أجهزة التخطيط التعليمي بعد عودتهم .

( ب ) يقترح أن تقام الدورة التدريبية القصيرة التي ينظمها مركز تدريب القادة ببيروت في بغداد صيف هذا العام .

( ج ) يجب أن تنظم كليات التربية ومعاهد المعلمين دراسات في التخطيط التربوي والإدارة التعليمية كمواضيع جديدة بالإضافة إلى ما يدرس بها الآن من مواد .

( د ) إنشاء قسم للدراسات العليا في التخطيط التربوي والإدارة التعليمية بالاستعانة بالخبراء المختصين والافادة من خريجي مركز تدريب القادة ببيروت . ويمكن أن يتبع هذا القسم كلية التربية بجامعة بغداد أو تنشأ له كلية أو معهد جديد .

( هـ ) ينبغي أن تنظم دراسات تدريبية على أعمال التخطيط التربوي لرجال التعليم على مختلف المستويات بحيث يحضرها موظفو الوزارة والألوية .

**خامسا :** إنشاء قسم خاص للمباني المدرسية بديوان وزارة التربية والتعليم لمباشرة تصميم نماذج المباني ومواصفاتها والتخطيط لها في ضوء تخطيط التعليم كله بالاتصال بوزارة الإسكان والألوية ويعهد لهذا القسم أيضا اجراءات صيانة المباني الحالية ويمكن أن يوجه هذا القسم اهتماما خاصا لمباني المدارس الابتدائية في القرى الريفية .

**سادسا :** يعاد النظر في التخطيط لتعميم التعليم الالزامى من جديد . وذلك بعد التأكد من حدود الامكانيات المالية المتاحة - على ان يؤخذ في الاعتبار ما ينعكس من آثار على مراحل التعليم الاخرى نتيجة تزايد اعداد تلاميذ المرحلة الابتدائية وما يتطلبه هذا التوسع من ميزانيات في ضوء الخطة العامة المتكاملة التى تتضمن اعداد المعلمين والمباني المدرسية والتخطيط للمراحل الاخرى .

**سابعا :** دراسة موضوع النقل بدون رسوب في المرحلة الابتدائية في ضوء مبدأ تكافؤ الفرص والاخذ بهذا النظام على الاقل بصفة مؤقتة لحين تعميم التعليم الالزامى ، مع مراعاة متطلبات المدارس الريفية واختلافها عن مدارس المدن بحيث تصبح المدرسة الريفية مركز اشعاع للمجتمع بالقرية .

**ثامنا :** ضرورة مراجعة الخطط والمناهج والكتب الدراسية والوسائل التعليمية في مدارس اعداد المعلمين بما يتماشى مع طرق التدريس الحديثة - ويعتبر هذا جزء هام من عمل جهاز التخطيط بديوان الوزارة بالاستعانة برجال التعليم المختصين - وينبغى ان تتضمن هذه المناهج بصفة خاصة دراسة المجتمع المحلى والتربية الصحية .

**تاسعا :** الاحتفاظ بالنظامين المتبعين حاليا في تخريج مدرسي المدارس الابتدائية وهما نظام الثلاث سنوات بعد المرحلة الاعدادية بحيث يزداد الى ٤ سنوات او خمس سنوات ونظام السنتين بعد المرحلة الثانوية .

**عاشرا :** يجب العدول عن نظام تخريج مدرسي الضرورة الذى يقوم على نظام السنة الواحدة بعد المرحلة الثانوية - ويترتب على ذلك ضرورة اعادة النظر في البرنامج الموضوع للاتفاقية المعقودة بين الوزارة وهيئة «اليونسف» مع اليونسكو الخاصة باعداد المعلمين وتدريبهم .

**حادى عشر :** اضافة صف سادس للمرحلة الثانوية للارتفاع بالمستوى - تنفيذا لقرارات وزراء التربية العرب - وذلك ضمن التخطيط العام للتعليم وفي حدود الامكانيات المالية .

**ثانى عشر :** تكون المرحلة الاعدادية من نوعين اثنين وهما :

١ - المرحلة الاعدادية العامة ومدتها ٣ سنوات تتفرع الدراسة في نهايتها الى انواع التعليم العام والفنى والثانوى المختلفة .

٢ - المدرسة الاعدادية العملية ومدتها ٤ سنوات بعد الابتدائى لاعداد التلاميذ بالمهارات العملية . ويمكن لبعض خريجها ان يتابعوا التعليم الثانوى الصناعى . اما التعليم الثانوى التجارى والزراعى . فيجب ان يبدأ بعد المرحلة الاعدادية .



**ثالث عشر :** الى ان يتم تعميم التعليم الالزامى يوضع تخطيط لتنظيم عملية القبول للمرحلة الاعدادية بما يضمن تقليل الضغط على المراحل الاعلى والتعليم العالى - وهذا يتطلب وضع معايير خاصة لاختيار احسن التلاميذ لمتابعة التعليم بما يضمن التوازن بين التخرج من المرحلة الثانوية والقبول بالتعليم الجامعى والعالى .

**رابع عشر :** يجب اعادة النظر فى نظام الدراسات المسائية الابتدائية والاعدادية والثانوية الحكومية والاهلية بحيث تغلق المدارس غير الصالحة بما يضمن عدم الاسراف وتقليل الجهود الضائعة .

ويجب ان ينظم تعليم الكبار بطريقة اخرى وعلى اساس مناسبة لهم .

**خامس عشر :** دراسة الاحتياجات الفعلية للقوى البشرية اللازمة فى مختلف القطاعات على مدى معين من الزمن وان يراعى فى وضع المناهج تخطيط التعليم ان يتمشى هذا التخطيط مع الاحتياجات على مختلف مستويات التعليم ومراحله .

**سادس عشر :** ينبغى ان يكون للعمال المهرة مصدران وهما :

( ا ) مراكز التدريب فى المصانع والمناطق الصناعية فى صورة دراسات مسائية لزيادة ثقافة العامل وتحسين مهارته .

( ب ) مدارس عملية بعد المرحلة الابتدائية - تكون مدتها ٤ سنوات لاكتساب مهارة فى احدى الحرف وتبدأ بسنة اعدادية لخريجى المدرسة الابتدائية .

**سابع عشر :** اعادة النظر فى مناهج وخطط المدارس الصناعية الثانوية بحيث تخرج مساعدين لمدرسى التعليم الصناعى وعمل يصلحون لمواجهة الحاجة الى التصنيع .

**ثامن عشر :** تخطيط التعليم الصناعى على اساس جديد بحيث يتخرج منه عمال بعد ٤ سنوات لمن اتموا المدرسة الابتدائية ، وصناع من المدرسة الثانوية الصناعية وفنيين من المدارس الصناعية العليا التى تكون مدتها ثلاث سنوات بعد المرحلة الثانوية ، ومهندسين متخرجين من كليات الهندسة التى مدتها خمس سنوات بعد الثانوية .

**تاسع عشر :** يلتحق الممتازون من خريجى المدارس الصناعية الثانوية بالمعاهد العليا الصناعية التى تكون مدتها ٣ سنوات التخريج فنيين ومدرسين للمدارس الصناعية .

**عشرون :** يكون التخطيط للجامعات والمعاهد العليا متكامل مع التخطيط للتعليم فى المراحل الاخرى الابتدائية والاعدادية والثانوية .

# رأى بتعديل مواعيد العام الدراسي

للأستاذ محمد سيد نصر

كبير مفتشى المواد الاجتماعية

بوزارة التربية

من أخطر المبادئ التي تعتمدها الشعوب المتحررة أن « ليس في الامكان ابداع مما كان » . وقد ظلت مصر مئات السنين ، بل آلاف السنين ، تنهج في أسلوب حياتها العام نمطا واحدا جامدا ، أو متطورا ببطء شديد ، وحذر اشد ، تنظر الى الامم المتحررة نظرة اعجاب ممزوج بالحسرة ، حتى جاءت الثورة وتحررت من تقاليد بالية ونظم عتيقة لم تكن لتساير الاهداف التي رسمتها .

غير ان نظام العام الدراسي بقي كما هو منذ ادخله الانجليز في التعليم ، في الوقت الذي ادخلوا فيه نظاما مخالفا في السودان وساروا هم فيه على نظام مغاير في بلادهم ، فقد عملوا على ان تكون اجازة آخر السنة طويلة بتقاضون فيها مرتباتهم ويقضونها في بلادهم بين اهليهم في جو معتدل يرفهون فيه عن انفسهم ، وكانت تطفئ على فصلى الربيع والخريف بحيث اقتصرت السنة الدراسية على بضعة شهور لا تمكن متعطشا للعلم أن يرتوى أو يشفى غلة .

ومن الحقائق المقررة في الجغرافية البشرية أن هناك علاقة وطيدة بين النشاط البشرى والمناخ السائد في الاقليم فالنشاط يكون على أتمه في الأجواء المعتدلة الباردة المتغيرة ( المناخ الاعصارى ) ، أما في الأجواء الحارة الرطبة فالاجهاد الفكرى والجسمى يجلب الاضرار ويسبب ضربات الحرارة ويزهق الجسم والنفس معا . ويطلق الأستاذ هنتنجتون على المناخ الاول ( ١١ ) والثانى ( ٣ ج ) ، وتتراوح أنواع المناخ الاخرى من هذه الناحية ، ناحية النشاط ، بين هذين الطرفين . ومع أننا لانسلم كل التسليم بهذا المبدأ الحتمى ، كما يسمى في علم الجغرافية ، حتى لا توصم الجهات المدارية بالكسل ويدب اليأس الى نفوس الاهالى ، ولان التماذى في اعتناقه خطأ فاحش ، فقد كانت هناك مدنيات زاهرة في الشرق الحار في الوقت الذي كان فيه سكان أوروبا الباردة يتخبطون في عشواء الجهالة - نقول مع أننا لا نسلم بهذا المبدأ كل التسليم الا أنه يجب أن تكون لدينا المرونة التي تمكننا من استخدام جهدنا ووقتنا على خير وجه ، وبذل أقصى مجهود عقلى وجسمى في انسب الاوقات من السنة فيزداد انتاجنا ويتحسن ، ونستطيع أن نساير ركب الحضارة السريع المتطور . وبعبارة أخرى يزداد نشاطنا في الوقت الذي يساعدنا فيه الجو على ذلك ونستريح ونرفه عن انفسنا في الوقت الذي نحتاج فيه الى الراحة والترفيه - لائنا في منطقة حارة ، بينما في المناطق الباردة ( سويسرة - كندا - روسيا الخ ) نجد أن فصل الراحة والاستجمام هو فصل الشتاء ، وفصل النشاط والعمل

هو فصل الصيف . ويعرف أحد الاختصاصيين المناخ الجيد بأنه « المناخ الذى تؤدي فيه جميع أعضاء الجسم وأنسجته كل أعمالها بانتظام ثم تركز جميعاً إلى الراحة لتعمل من جديد » .

ومما لا شك فيه أن مناخ الجمهورية العربية المتحدة في فصل الشتاء ينتمى إلى المناخ الأعصاري ، في حين أن الصيف ليس رديئاً ، لأنه جاف ، فإذا نشط الإنسان في هذا الجو وأفرز جسمه العرق فسرعان ما يتبخر هذا العرق فيبرد الجسم وتزداد بالتالي القدرة على العمل . وإن في الفلاح العربى والعامل العربى والجندى العربى وغيرهم لدليلاً يؤيد ما نريد تبينه : غير أننا مع هذا نعود فنقول إن نشاطنا وإنتاجنا الفكرى والجسمى يجب أن يشتد في الشتاء ويقلا شدة في الصيف ، وبعبارة أخرى يكون الشتاء هو فصل الجهد والنشاط ويكون الصيف هو فصل الراحة والاستجمام . والمتبصر في الأمور يجد أننا نجهد أبناءنا التلاميذ والطلبة ونثقل عليهم في أشهر الصيف ( إبريل - يونية ) أكثر مما نجهدهم ونثقل عليهم في أى فصل آخر . ففي الوقت الذى يحتاج فيه كل من الجسم والعقل إلى الراحة والاستجمام نرهق أنفسنا بالعمل ، تلاميذ وطلبة وأساتذة . وكان من نتيجة ذلك :

١ - أن حصيللة الجهد المبذول أقل كما وأردأ كيفاً .

٢ - حالة القلق والمضض والاعياء التى يشعر بها التلاميذ والطلبة والإساتذة من جراء الاستعداد للامتحان ، والامتحان نفسه وتقدير الاجابات واظهار النتائج والانتظار ، واثار الرسوب على نفسية الراسب أو الفوز غير المبين الذى لا يمكن صاحبه من الالتحاق بالمرحلة الأعلى أو نوع التعليم الذى يرغب فيه ، وكل ذلك مركز في فصل الصيف .

٣ - الكوارث التى تحل بالطلبة والمدرسين نتيجة الإرهاق ، اذ تكثر الامراض النفسية والجسمية والانهيئات العصبية وترتكب بالحماقات وتكثر الوفيات وحوادث الانتحار .

٤ - لا تزيد السنة الدراسية في النظام الحالى على ستة شهور خالصة اذا نحن أخذنا في الاعتبار الاجازة الصيفية وعطلة نصف السنة والاعياد والانقطاع عن الدراسة بحجة المذاكرة وهكذا : ومعنى ذلك قلة التحصيل العلمى وهبوط مستوى التعليم في كافة مراحله ، لان قصر الفترة لا يترك للطالب وقتاً للهضم والتمثيل ، اذ يعقب العام الدراسى مباشرة الامتحان يصب فيه الطالب معلوماته التى تلقاها بسرعة ثم ينسى معظمها أو يبقى على القليل التافه منها .

**وفي هذا الشأن أتقدم بالشروع المقترح الآتى :**

- ( أ ) تبدأ الدراسة يوم السبت الثانى من يناير وتستمر حتى آخر يونية .  
( ب ) اجازة نصف السنة من أول يوليه إلى آخر اغسطس .



( ج ) تستأنف الدراسة من أول سبتمبر وتستمر حتى آخر نوفمبر .  
( د ) تجرى الامتحانات العامة وامتحانات النقل في أواخر نوفمبر وتعلن النتائج في أواخر ديسمبر .

( هـ ) إجازة آخر السنة تلى ذلك ، وتنتهى يوم الخميس السابق مباشرة للسبت الثانى من يناير .

وأود أن يلاحظ القارىء أن هذه التواريخ مرنة ويمكن أن تختلف باختلاف مناطق الجمهورية وتعين رسميا في كل عام . ويستلزم هذا النظام تبسيط إجراءات الامتحان . ومن أهم وسائل هذا التبسيط زيادة الاختبارات العملية وأعمال السنة ، بحيث لا يمتحن الطالب تحريرا إلا في عدد من المواد . ثم ان في نظام الحكم المحلى لما يحل هذه الامور حلا حاسما مجديا . فنقترح أن تكون هناك امتحانات مناطق للثانوية العامة كما هو متبع في الشهادة الإعدادية ويتقدم الناجحون في كل منطقة الى اقرب الجامعات .

### مزايا المشروع المقترح :

- ١ - السنة الدراسية اطول : « ٣٥ اسبوعا » .
- ٢ - النشاط الجسمى والعقلى على أتمه ، لانه مبذول في وقت يبعث على النشاط ( الشتاء والاعتدالين ) .
- ٣ - تدريس معظم المناهج في الفصل الدراسى الاول ، ويقرب من خمسة شهور واذ كانت الفترة طويلة هكذا ، فان المعلومات تمثل وتهضم ، خصوصا اللغات التى لا تتأصل الا اذا مورست وقتا طويلا ، شأنها شأن سائر العادات ، فضلا عن أن إجازة نصف السنة ومدتها شهران ، تمكن الطالب من استمرار اتصاله بالعلم ، لانه سوف يستأنف دراسته ويمتحن في نهاية العام الدراسى ، فكأن إجازة نصف السنة في النظام المقترح إجازة تفيد الطالب من حيث التمكن من العلم والاستزادة منه لان الطالب لا يمكن الانصراف عن المطالعة والدرس الى اللهو والعبث واغلاق راحة الوالدين في حين أن إجازة آخر السنة في النظام الحالى تفصل بينه وبين العلم ، فاذا حل العام الجديد - في النظام المقترح - كان تحصيل العلم متصلا لان إجازة العام قصيرة اذا قورنت بالاجازة الصيفية الحالية ، وبهذا يصبح الجهد المبذول في التحصيل اكبر قدرا واحسن نوعا .

- ٤ - وكما أن النظام الحالى بإجازته الصيفية الطويلة لا يفيد الطالب فائدة كبيرة من ناحية التحصيل العلمى فانه لا يفيده كذلك من ناحية ما نسميه النشاط المدرسى . فتخطيطنا في النشاط تخطيط طموح وظاهره خلاب . . اما مدى تطبيقه فيسأل عنه الاساتذة المدرسون والنظار والمفتشون . وكيف ينفذ هذا النشاط والخطة

الدراسية مزدحمة ، والطالب مثقل كاهله بالمواد ويضيع الساعات في زحام المواصلات وأسباب الحياة العادية ؟ هذا من جانب الطالب ، الطالب الذي يضع في الاعتبار الاول اجتياز الامتحان . أما من جانب المدرس فان قلة ضئيلة من المدرسين هم الذين يجدون فرصة من الوقت لتطبيق تخطيط النشاط المدرسي : اذا توافر لديهم الاخلاص . ولا يخفى ان النشاط المدرسي جزء لا يتجزأ من المنهج ، بل هو امتداد له . ان النظام المقترح باجازه نصف السنة وطولها شهران والدراسة المتصلة يتيح للنشاط المدرسي الفرصة المريحة للتطبيق ، والفرصة التي ترغب التلميذ والطالب في القيام به في بحبوحة من الوقت ينفس عن رغبته دون طغيان على الوقت المخصص للمذاكرة أو الراحة . في هذه الاجازة يستطيع تنفيذ برامج النشاط في المدرسة أو النادي أو المعسكر أو المصيف أو في مقر الاتحاد الاشتراكي العربي ولجانه وتشكيلاته .

٥ - التخلص من كابوس الامتحانات الذي يجثم أثر سنة دراسية مركزة، وتجنب الكوارث والحماقات التي تصاحب حالات الفشل والاجهاد في وقت تضغط فيه الظروف المناخية على الاعصاب .

٦ - النظام المقترح يعرف العام الدراسي بسنة بعينها عوضا عن سنتين متداخلتين ، فنقول عام ١٩٦٣ وعام ١٩٦٤ لا عام ١٩٦٢ - ١٩٦٣ أو عام ١٩٦٣ - ١٩٦٤ وفي ذلك تبسيط للامور والاجراءات .

### فترة الانتقال :

١ - تخطر المدارس والمعاهد بعدم انهاء المناهج في شهر مايو في السنة الدراسية المعنية وتستأنف الدراسة في أول سبتمبر .

٢ - تؤجل الامتحانات الى اواخر نوفمبر وكل ما يترتب على ذلك من نتائج هو تأخير تخريج الطلبة أو انتقالهم من صف الى صف أعلى أو من مرحلة الى مرحلة على بضعة شهور : مرة واحدة . وليس في هذا الا تضحية زمنية ولكنها تضحية مفيدة . وان كل تشريع جديد لابد ان يترتب عليه شيء من التضحيات يتقبلها الناس عن طيب خاطر اذا استيقنوا أن في ذلك النفع والفائدة .

هذه هي ، كما يتراءى لي بعض الخطوط العريضة للمشروع المقترح ، وقد تبدو هذه الخطوط غريبة عما هو مألوف ومتداول ، ولكني اد اتقدم به أبدى في نفس الوقت أمنية طالما سألت الله تحقيقها ، وهي أن نستبدل بعبارة « ليس في الامكان أبدع مما كان » عبارة « في الامكان الوصول الى أبدع ما يكون » . والله ولي التوفيق .

\*\*\*

# مظاهر الديمقراطية في مجتمعاتنا الحالية

للدكتور ابراهيم عصمت محمد مطاوع

مدير التخطيط  
بوزارة التعليم العالي

اتجهت الجمهورية العربية المتحدة في ثورتها الحاضرة الى الاخذ بسياسة قوامها التنظيم الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع على اساس ديمقراطية اشتراكية تعاونية ويجب علينا ان نتفق على مفهوم كل اساس من هذه الاسس الثلاثة قبل الخوض في تفاصيل الجانب الديمقراطي لهذا المجتمع .

**فالاشرائية** بأبسط وأسهل مفاهيمها تعنى مشاركة جميع طبقات المجتمع في خيرات ذلك المجتمع ، أى هى إعادة توزيع الثروة وتحقيق العدالة الاجتماعية والتوجيه الاقتصادي العام أو الحكومي لتحقيق المصالح الجماهيرية .

**أما الديمقراطية** فهي حكم الشعب من الشعب وبالشعب وإلى الشعب .

**أما التعاونية** فهي تنسيق الجهود والاموال للاستثمار على اساس تعاوني قوامه المساواة بين المساهمين ومنع الوسطاء ، والشراء بالجملة وتوزيع العائد على قدر التعامل مع الجمعية التعاونية وهو نظام اجتماعي واقتصادي في وقت واحد .

واتجاهات الدولة الآن تسير نحو اللامركزية والادارة المحلية ، ومهمة الأجهزة المحلية في نطاق تشكيلات الاتحاد الاشتراكي العربي وقانون الادارة المحلية : هى مضاعفة الدخل القومي للبلاد في عشر سنوات عن طريق استغلال الموارد والقوى والمهارات والكفايات . وأجهزة الادارة المحلية التى ستتحول بالتدريج الى أجهزة للحكم المحلى سيكون على عاتقها تحقيق هذا الهدف الكبير في خلال السنوات المقبلة . وقد مضى الوقت الذى سنعتمد فيه البلاد على المركزية المطلقة وتعتبر التجربة التى نعيشها في، الخطة الخمسية الاولى والثى سنعيشها في الخطة الخمسية الثانية تجربة فريدة في نوعها اذ كان النمط السائد في الحكم هو المركزية المطلقة التى ثبت تعويقها للنهوض السليم وعدم حساسيتها تجاه الاحتياجات المحلية ، وبعدها عن الميدان الحقيقى للمشكلات الميدانية المحلية .

ولا شك أن لكل محافظة مشروعاتها التى تتناسب مع اختلاف بيئاتها وظروفها ، كما انه لا شك أيضا أن لكل محافظة برنامج ضخم تحرص على



تحقيقه وتذليل العقبات التي تقف في سبيله وتوجيه الجهود والاهداف للوصول الى حياة افضل .

ويجدر بنا ان نتساءل عن الاسلوب الذي نتبعه تجاه مشكلاتنا واحتياجاتنا المحلية قبل القيام بأى جهد اذ ان الطريق يوصل الى الهدف اذا عرفناه ، ومما لا شك فيه ان البرامج الضخمة الموضوعة للقيام بها في المحافظات تتطلب ان تخرج جميع التنظيمات المحلية الى العمل الكبير اى الى الجماهير وتدرس مشكلات المجتمع الملحة دراسة واقعية موضوعية وعلمية بحيث تترجم دراستها الى مشروعات عملية انتاجية على الصعيد الشعبى : كبناء منزل جديد للفلاح او رصف طريق جديد او بناء حظائر للدواجن المنتخبة ، او فتح مراكز للتدريب المهنى الزراعى والتجارى والصناعى ، او نشر فكرة الهجرة الى مناطق تعمير الصحارى واستصلاح الاراضى باييس او الوادى الجديد او مديرية التحرير ، او توزيع شتلات الخضروات والفواكه والاشجار والنباتات العطرية والطبية على الفلاحين ، او فتح مصنع ، او دق طلمبة مياه نقية للشرب ، او ردم مستنقع ، او رش المبيدات الحشرية فى المنازل ، او عرض افلام سينمائية صحية ، او محو الامية ، او التعريف بمبادئ التغذية السليمة وتدريب النساء على رعاية اطفالهن ، او محاربة التقاليد الضارة السائدة فى المجتمع المحلى ، او فتح النوادى والساحات الشعبية ، والوحدات الجمعة والمستشفيات والمراكز الاجتماعية ، او تنظيم النقابات العمالية ... الى غير ذلك من اوجه النشاط والبناء لتحسين احوال المجتمع المحلى الذى نعيش فيه .

وحتى يسير جهاز العمل لتنفيذ هذا البرنامج سيرا ديمقراطيا منتجا فقد دلت التجارب على انه لا بد وان تؤلف تنظيمات مختلفة فى شكل نوادى او لجان او مجالس او جمعيات تختص كل منها باحدى اوجه النشاط السائدة فى البيئة المحلية : فتختص لجنة منها بالزراعة والمزارع والحقول النموذجية ، واخرى تختص بالمصانع وثالثة تختص بحدائق الفاكهة وتسويق منتجاتها والصناعات الزراعية القائمة على استخدام الفواكه والخضروات ، ولجنة او جمعية رابعة تختص بالالبان ومنتجاتها ، ومجلس محلى يختص بالنهوض بالثروة الحيوانية فى البيئة المحلية ، ومجلس يختص بالصناعات الريفية المحلية ، ومجلس يختص بحفظ التراث انقوى والشعبى والنهوض به ، ومجلس يختص بتحسين الخدمات الصحية فى البيئة والاهتمام بالصحة الشخصية والعامة لاهل الحى او القرية ، ويمكن لمجلس آخر ان يختص باجراء عمليات المسح الاجتماعى الشامل للبيئة التى يقع فيها حتى يمكن تحديد احتياجات الحى او القرية او المدينة ، وكيفية مقابلة هذه الاحتياجات ، ويمكن للجنة محلية ان تقوم باصلاح ذات البين والتحكيم فى الخصومات على المستوى المحلى بدلا من اللجوء الى التقاضى ، كما يمكن للجنة محلية ان تختص بمحو الامية بين المواطنين بحيث تراعى ان مفهوم محو الامية قد اتسع بحيث شمل محو الامية السياسية والاجتماعية والزراعية والصناعية والدينية فضلا عن القراءة والكتابة والحساب ، ويمكن لمجلس محلى ان يختص بالاحسان والزكاة لغير القادرين ، ويتولى مجلس آخر النهوض بالتربية الرياضية

والترويج ، ويمكن أن يخدم مجلس آخر فكرة احياء الشعائر الدينية والاحتفال بالاعياد الدينية والقبومية ، كما يمكن انشاء لجنة تختص بالنهوض بالنشاط النسوى ، وأخرى تختص بنشر المكتبات المتنقلة والمعارض والمتاحف المحلية ، الى غير ذلك من المنظمات التى تلائم موارد وامكانيات وطبيعة كل بيئة . . .

ويشترط الا يزيد عدد أعضاء كل ناد أو لجنة أو مجلس عن خمسة عشر فردا وتقوم كل منها بعمل برنامج مرسوم لها ينفذ على خطوات عملية محددة وموقوتة بزمان معين ، وتكون كل لجنة تحت اشراف اخصائى أو خبير محلى يعاونه آخرون من مختلف الاعمار .

وفي تنظيمات الاتحاد الاشتراكى الجديد الاجابة الشاملة على مختلف التنظيمات التى يمكن أن تعمل فى الشارع أو الحى أو القرية أو المدينة وبحيث تتعاون تعاوناً وثيقاً مع بعضها على أساس من التنسيق ووحدة الهدف .

أما أسلوب العمل بهذه المنظمات فيكون على أساس ديمقراطى سليم مبنى على مشاركة أفراد المجتمع فى التفكير فى مشكلات مجتمعهم سوياً ومحاولة التماس حل لهذه المشكلات تعاونياً . ويتضمن هذا الأسلوب مبادئ هامة لتكون الديمقراطية طريقة لحياتنا وأسلوباً لتفكيرنا وأعمالنا واتجاهاتنا وقيمنا .

ولا يتأتى هذا الا بالايان بقيمة الفرد ، كل فرد أيا كان وضعه فى المجتمع : فالمجتمع ملك لأفراده ولا بد وأن تؤمن بكرامة الانسان ونحترم شخصيته وكيانه بصرف النظر عن سنه أو جنسه أو عقيدته أو مركزه أو تعليمه : اذ أن الديمقراطية الحقيقية التى نريد تحقيقها نظام للحياة يحترم فيه كل فرد حقوق الآخرين ، وبطبيعة تكوين الديمقراطية يكون الأفراد مستعدين للتخلى عن بعض حقوقهم فى سبيل الصالح العام فلا ينظر الى المجتمع مع الزاوية الشخصية ، وإنما من زاوية المصلحة العامة . ولا تخرج المؤسسات والتنظيمات عن كونها طريقة تعمل على تكوين الأفراد وتوفير الجو الصالح لنموهم ونمو شخصياتهم .

ومن خصائص الديمقراطية السليمة : الايمان بقدرة كل فرد على أن يتعلم ويتصرف على أساس عقلى وفكرى مستنير ، وليس معنى هذا أن نفهم أن الأفراد متساوون فى القدرة على التعلم فالواقع أن أفراد الشعب وأفراد أى مجتمع يختلفون فى هذه القدرة مثلما يختلفون فى أطوالهم وأوزانهم وألوان عيونهم : ولهذا فوظيفة التنظيمات الجديدة التى تنهض بالمجتمع محلياً ومركزياً هى توفير الفرص المتكافئة لجميع الأفراد لى يتعلموا حتى يمكنهم الارتفاع بأنفسهم وتنمو قدراتهم بقدر المستطاع كما أن من دعائم الديمقراطية السديدة الايمان بأنه اذا كان للفرد أن يلزم باتباع أى قرار أو سياسة معينة فلا بد له من أن يشترك فى وضع هذه الخطة أو السياسة . وان ما حدث فى المؤتمرات المختلفة لوحدات الاتحاد

الاشتراكي العربي وهيئته البرلمانية ، وما حدث في وضع الميثاق الوطني للقوى الشعبية . . وغيره من وضع ممثلى الشعب لبرامج مرسومة وسياسة محددة للنهوض بجميع أوجه نشاط الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية : انما هو دليل حيوى على ما يمكن اتبعه في مختلف أرجاء مجتمعنا الكبير . ويعنى كل هذا من الناحية السياسية : ان الحكومة الديمقراطية ممثلة في الاتحاد الاشتراكي العربي او مجلس الامة او مجلس القرية او مجلس المدينة . . . هي من الشعب وتعمل جاهدة في محاولة جادة لان تحكم بواسطة الشعب ولصالح الشعب . فالديمقراطية الحقيقية تؤكد بأن الفرد قادر على اصدار الاحكام المستنيرة في المسائل التى تهم حياته . وتقوم الديمقراطية على احترام الاقلية لرأى الاغلبية والاغلبية لرأى الاقلية وان لكليهما انتقاد رأى الآخر . وتتضمن الاقلية والاغلبية في تنمية حساسية وقدرة جميع الافراد في القرية والمدينة على السواء على الوصول الى قرارات وخطط حكيمة في ضوء الحقائق والامكانيات والنظم : فالمسألة اذا عبارة عن تعويد الافراد على الحكم الذاتى والمشاركة بالرأى .

ومن مقتضيات تطبيق مبادئ الديمقراطية في المجتمع ضرورة الايمان بأن موجهات النشاط الديمقراطية تنبع من الداخل ولا تفرض من الخارج او من أعلا ، وذلك لسبب بسيط وهو ان الافراد المشتركين في شئون معاشهم هم أقدر الناس على اكتشاف الطرق والاساليب التى يجب أن يسيروا عليها في حل مشاكلهم وسد احتياجاتهم ، وهم أقدر الناس في السيطرة على المواقف التى يواجهونها . وقد دلنا التاريخ على أن أسلوب الفرض والاملاء والقسر قد ينجح الى حد ما ، ولكنه غالبا ما ينتهى بالفشل لانه لا يجد ما يسنده من قوة دافعة هي القوة المادية والمعنوية والبشرية للمشاركين في أى عمل او مشروع ديمقراطى حيوى .

ومن دعائم الديمقراطية وجود علاقات انسانية تربط افراد المجتمع بعضهم ببعض : وهناك مثلا علاقة تقوم على التخويف والارهاب ، وعلاقة تقوم على الاستغلال ولكن العلاقة الدائمة هي التى تقوم على الفهم المتبادل والتعاون ، فهى تفاعل بين الافراد دون خشية من الاضطهاد أو التشريد و جنون الطغاة . ومن مستلزمات ذلك حرية الحركة والبحث والاجتماع والكلام والصحافة وهى ضمانات لازمة لكي يتعلم الافراد التفكير الحر والدراسة الجمعية القابلة للنقد والتعديل في ضوء ما يستجد ، فهى اذا ديمقراطية نامية مرنة متطورة .

وحيثما ننكر قيمة الفرد او ننقص من حرياته يصبح الفرد وسيلة او أداة للآخرين . ومتى تفاضينا عن قدرة الافراد على التعلم والتصرف المستنير أصبح من العبث ان نتيح لهم الفرصة للتفكير والعمل الاجتماعى ، وحيثما نتجاهل قدرة الفرد على تقرير سياسة اصلاح المجتمع المحلى فان أفراد الشعب يصبحون عبيدا لطبقة مختارة مثلما كان أمرنا بالماضى .

وحيثما نتجاهل أن عنصر الضبط والتوجيه ينبع من داخل النفوس



كان البديل لذلك هو الضغط والاملاء من الخارج . وحينما تقف في سبيل تكوين العلاقات الانسانية القائمة على الفهم المتبادل والتعاون ونجد من حرية الفرد فان احترامنا للافراد وقدراتهم ينهار من اساسه . وحينما لا تؤمن بالتفكير الهادىء والعمل السلمى كوسيلة للاصلاح يكون الطريق الآخر هو الالتجاء الى القوة والعنف .

ويقول البعض ان الديمقراطية هي الاخاء بين الناس او انها تعنى برفع الكلفة بين الاشخاص او انها ضمان الحرية والمساواة بين الناس . ولنا ان نتساءل متى يكون الناس احرارا ؟ ومتى يكونوا متساوين ؟ هل حرية الفرد في اعطاء صوته واحقيته في ابداء رايه في اى مسألة معناه الديمقراطية ؟ اغلب الظن ان ممارسة هذا الحق اذا وجد جو من التضليل أو الضغط أو الديماغوجيا فانه يؤثر تأثيرا خطيرا على المفهوم الصحيح للديمقراطية .

وقد يقول الكثيرون ان الديمقراطية هي حكم الاغلبية ولكن علينا أن ندرك أن حكم هتلر في المانيا وموسوليني في ايطاليا وستالين في الاتحاد السوفييتى ونابليون الثالث في فرنسا لم يكن حكما ديمقراطيا في الواقع لمجرد الحصول على الاغلبية الساحقة عند استفتاء الشعب . فالعملية الديمقراطية في اساسها الاول عملية ممارسة وتدريب وتفاعل ، وبوضعها السليم تعتبر أسلوبا للحياة .

وعلى هذا يمكن القول ان ما يتطلبه أسلوب الحياة الديمقراطية في مجتمعنا هو أنه اذا لم يكفل نظامنا الاجتماعى على الصعيد المحلى حرية التفكير أو التعبير عن الآراء أو الحصول على الحقائق أو حرية الكلام أو حرية العقيدة أو الحرية المعقولة لاختيار نوع العمل ومحل الإقامة أو حرية محاولة اقناع الآخرين برأى معين بالطرق السلمية : فلا يمكن أن يعتبر نظاما ديمقراطيا . كما أن النظام الديمقراطي يبيح لكل فرد بالغ أو مسئول أن يعطى صوته بطريقة ما فما يتعلق بتضييق الحريات السابقة ، ونشر التعليم والوعى ومكافحة الامية يساعد المواطن على فهم الديمقراطية عن طريق ممارستها وعلى فهم الحضارة والثقافة التى يعيش فيها كى يساهم في توجيهها وأن يدرك حقوقه وواجباته الاجتماعية . ويتطلب المجتمع الديمقراطى الاعتماد على التفكير العلمى الموضوعى في حل المشكلات الاجتماعية والتسامح الفكرى والتعاون مع الآخرين والشعور الانسانى المتبادل نحوهم والحساسية الاجتماعية وعدم الانانية .

\* \* \*

# الرمزية في الفنون الإسلامية

عبد الغنى النبوى الشال

الاستاذ بالمعهد العالى للتربية الفنية للمعلمين

تعددت أسماء الطرز الفنية تعددا كبيرا ، وحمل كل طراز فلسفته وأسلوبه وطريقته ، كما تناولها النقاد والفنانون والباحثون والمؤرخون بالتحليل والتذوق والتجريب والمقارنة والتفسير وغيرها : كل من طريقه الخاص وأسلوبه المميز ...

ومن عجب أن تمتلئ كثيرا من الكتب والمؤلفات بإشارة تؤكد أن الطرز الفنية المتعددة من كلاسيكية وتأثيرية ورومانتيكية وتكعيبية وسريالية ورمزية وتجريدية وغيرها من الفلسفات الفنية الكثيرة إنما هي وليدة ثقافات غربية ومن أبداع فنانها ، وقد يزيد في عجبنا ما تنعت به الفنون الشرقية والإسلامية بوجه خاص من أنها فنون ذات طابع زخرفى تجميعى تطبقى فحسب، والذين يدعون ذلك يقعون في خطأ جسيم ، ذلك لأن الفنون الشرقية والإسلامية على الخصوص كانت ذخيرة لا تنتهى وكنزا ليس له حدود أمام الغربيين أنفسهم : ولقد أدركوا تلك الحقيقة في الماضى كما يدركونها الآن .

لقد أهملت الفنون الإسلامية العربية جيلا بعد جيل بعدم تبوئها مركزها القيادى ضمن فنون العالم ، فلقد سبقت حضارة عصر النهضة في أوروبا بأكثر من خمسة قرون وكانت علما في كل مجال فنى رفيع : تشهد بذلك الآثار التى عمل على الحفاظ عليها التاريخ نفسه ، فلقد كان ينظر إليها على أنها فنون لا ترتبط ابتكاراتها بالفكرة أو العقل الدقيق وكأنها فنون آلية تكرارية مملّة ترتبط فقط بالزركشة والتمويه والتحلية وانها فنون تطبيقية عملية : وقد نسى الناقدون أن ذلك : ميزة لها لاوصمة عليها لانها فنون عملت خصيصا للحياة وتقويتها ترتبط بها وتقويها ويستمتع بها الانسان ويتصل بها عن قرب ، ويتفاعل معها في سلوكه وحياته . ولعمري ان ذلك من أسمى الاهداف التى تعمل الفنون جميعا لتحقيقها .

وما قصدت فيما تقدم من حديث الا أن اخص بالذكر ناحية واحدة فقط سأحاول علاجها وكشف الغطاء عنها ببساطة دون تعقيد حتى يلمسها كل قارئ بين السطور : تلك هي ما في فنوننا العربية الإسلامية من رمزية في مضمونها وشكلها .

ان الرمز في الفن العربى الإسلامى يشير من طرف خفى مقنع الى طريق قد يكون دينيا أو علميا أو اجتماعيا أو أسطوريا أو شعبيا ... فالرمز عادة يطلق على شيء أو شكل ما ، يشير الى شيء آخر أو يفسر

ظاهرة خاصة من بعيد أو قريب . . . ولم يكن الرمز في الفن أسلوباً غريباً استأثر به الغربيون في القرن العشرين وادعوا أنه وليد حضارتهم وبيئاتهم: لأن الرمز كامن في كل الفنون على السواء من عصور غائرة في القدم حتى عصرنا الحالي ، ولم تكن الأشكال المرسومة في الكهوف منذ عشرات الألوف من السنين إلا رموزاً لقوة خارقة تسيطر على حياة هؤلاء الناس ولم يكن التعبير عنها إلا تقرباً لتلك القوى التي تحيط بهذا الكائن الإنساني القديم ، وكان الرمز هنا بمثابة معادلة رياضية بين شيء وشيء آخر مستور غامض قديم ، ولم تكن الرسوم والصور التي سطرها الفنان المصري القديم في مقابره ومعابده للحيوان والطير والحشرات وغيرها إلا رموزاً لشيء آخر تشير إليه وتدعو إلى التقرب منه والعلم به : وقصة ايزيس وأوزيريس وابنها حورس ماثلة في الأذهان فلم يرمز إلى الابن حورس بطائر الصقر عبثاً ولكنه ضرورة حتمية جعلت اختيار هذا الطائر عن قصد ومعرفة وبقين . .

والتراث العربي الفني نفسه ملئ بمثل تلك الرمزية ، سنكتطف منه أمثلة سريعة سهلة هينة تشير إلى ما يكمن فيه من خيال ورمزية وتعبير وبعد نظر . . .

فاذا ما نظرنا إلى التحف الفنية الإسلامية وجدنا شكل **طائر ( الديك )** يتكرر كثيراً في الرسوم المسطحة والمجسمة على السواء : أنه رمز لشيء آخر لم يأت عبثاً أو تلقائياً في تلك الحضارة ولكنه أصبح وحده زخرفية فنية فيها : عن قصد وبقين ، قد يكون رمزا للفجر وروعه ذلك الوقت الذي تستحب فيه العبادة ، وقد يشير إلى الضوء لصباح يوم جديد ، وقد يذكرنا بصيحة يوم الحساب ، وقد يشير إلى صوت المؤذن ينادي للصلاة . وقد تشير تلك الأباريق الخزفية أو الزجاجية أو المعدنية التي تأخذ شكل الديك نفسه في المكان الذي ينساب منه الماء بالوضوء نذكرنا به .

وقد يمدنا البحث العلمي لعلم سيكولوجية الحيوان والطير عن أمور جديدة تلقى الضوء من زاوية جديدة على رمزية هذا الديك الذي ظهر في كثير من تحفنا الإسلامية . . .

وإذا انتقلنا إلى **المئذنة** في المسجد الإسلامي نجد أنها تخالف شكل البرج في الكنيسة أو الكاتدرائية المسيحية على فرض أن المئذنة في المسجد يحتمل أنها من اقتباس البرج في الكنيسة ولأن الاثنين يؤديان وظيفة تكاد تكون واحدة والمهندس الذي ابتدع شكل المئذنة في المسجد إنما صاغها بهذه الهيئة لترمز إلى علو ورفعة نحو السماء في رشاقة ورقة وخيلاء وكأنها شكل انسيابي يخترق أجواء الفضاء في سهولة وسرعة ويسر فتحمل معها رسالة المسجد في كافة الأرجاء !

ولقد زخر التراث الفني العربي برسم **الحمامة** في مواضع كثيرة وليس غريباً أن تكون الحمامة رمزا للسلام في عصرنا الحالي كما كانت منذ عهد



بعيد وربما يرجع ارتباط الحمامة بالسلام لانها كانت الطائر الذى ارسله سيدنا نوح عندما كان يناضل الطوفان بسفينته ويلتمس كل من فيها النجاة كي تستطلع ذلك الشاطئ المنشود وتعود اليهم بمبشرة بالاقتراب منه والنجاة . وعلى اى حال فقد كان الرسم لها يشير الى هذه القصة والى حقيقة دينية ....

وهناك مثل واضح يشير الى الرمزية البالغة في فترتنا العربية تلك **هى الرسوم الهندسية** التى تحتاج الى تحليل وتفسير دقيق من حيث اشكالها والوانها وزخارفها ومن بين هذه الاشكال الهندسية نطالع شكلا **للنجمة والصليب** فى ارتباط وتضامن جذاب فى التصميم وبنغم جميل ، وكأن الفنان فى رسومه التجريدية تلك يشير الى حقيقة دينية واخاء ووحدة وسلام بين دين ودين آخر . من غير تعصب أو اكراه ...

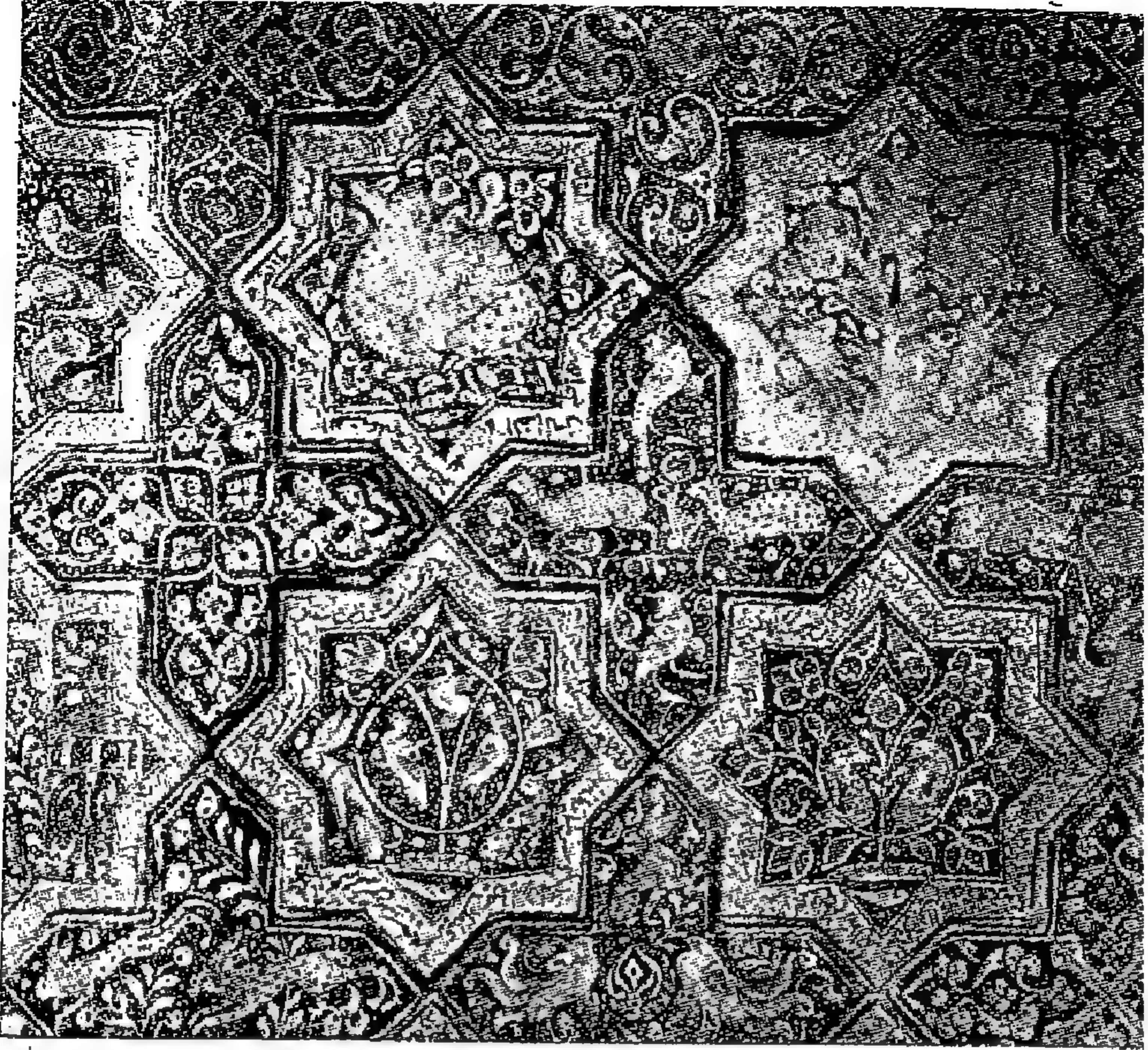
وان المخطوطات الاسلامية المصورة المتعددة التى اوردتها الفردوس فى الشاهنامه الموجودة بالمتحف البريطانى بلندن او قصص الاسراء والمعراج فى احدى المخطوطات باسطنبول وغيرها تؤكد مرة اخرى بين الشعور وبين الصور المصاحبة لها الى رمزية بالغة . وفى قصة **ليسلى** وقيس المشهورة نرى الفنان وقد رمز الى قيس يسير وحيدا فى الصحارى بينما الحيوانات تنجمع مزدوجة ، وكأن الفنان يشير الى ان كل مخلوق يسير مع اليفته ومؤنسته الا قيس نفسه يطويه ترحاله وتجواله فى وحدة مخيفة مزعجة ...

وفى مخطوط آخر نشاهد قصة سيدنا يوسف وامرأة العزيز تلك القصة التى رويت فى كثير من المراجع وفى الكتب المقدسة نفسها ، لقد لجأ الفنان الى رمزية لونية فى توضيحه لتلك القصة بأن وضع لونا احمر اقسويا فى ملابس زوجة العزيز حينما هبت لتفري يوسف وتراوده عن نفسها ، بينما صبغ ألوان ملابس يوسف نفسه باللون الاخضر مما يشير الى الرمزية الجنسية المتجسدة فى ألوان المرأة الحمراء والطهارة والعفة المعبرتين فى اللون الاخضر بملابس يوسف ...

وهناك امثلة كثيرة تدور فى هذا الفلك وتثبت بجلاء ان الاسلوب الرمزى فى الفن لم يكن ملكا للغرب ومن بنات افكار ادبائه وفنانيه ولكن كمن الرمز فى فنون العرب والمسلمين قبل ان تظهر ملامحه فى الفنون الاوروبية بعدة قرون ...

وفى النهاية اود ان اؤكد مرة اخرى ضرورة معرفة ما فى فنوننا العربية من اصالة ولا بد لتلاميذنا وطلابنا وجمهورنا ان يقتربوا من هذا التراث العريق ويتفهموا لفته ويتعرفوا عليه حتى تكتمل جوانب شخصياتهم وتنمو فيهم الوطنية الايجابية التى تستند الى ماض مجيد وتراث عظيم وتاريخ لامة كبيرة مجيدة .





الصورة توضح مجموعة من البلاطات الخزفية القاشانية الاسلامية  
مؤرخة بين عامي ٦٦٥ - ٦٦٦ هـ ( ١٢٦٦ - ١٢٦٧ م ) عملت خصيصا لتطعم  
بها جدران المسجد الاسلامي أو بعض البيوت والقصور الاسلامية وبها خطوط  
عربية ايرانية .

ونجد أشكال النجوم وكأنها تتراقص منتشرة على الجدران وتحجز  
بينها أشكال الصليب : وكان النجمة بجوار الصليب ترمزان الى وجود  
الاسلام والمسيحية في اخاء وسلام فضلا عن جمال الزخرفة وتنوعه وعدم  
تكراره الآلى ، فلكل نجمة أو صليب زخرفة جديدة عن زميلتها . والبلاطات  
نفقت بأسلوب البريق المعدني الذي امتاز به المسلمون في خزفهم : ذلك  
البريق الذي كان رمزا للعزة والقوة التي كان عليها المسلمون حينذاك .  
وتلألؤ الالوان الذهبية والفضية والمعدنية في تلك المتحف وكان ذلك البريق  
الذهبي بمثابة استعاضة عن استخدام الالوان الذهبية في الحاجات اليومية  
التي تنص على كراهيتها بعض الاحاديث الاسلامية .



# هدف التفكير العلمى بين النظرية والتطبيق

للدكتور احمد خيرى محمد كاظم

كلية البنات - جامعة عين شمس

فى هذه المرحلة من تطورنا الاجتماعى التى تؤكد فيها أهمية استخدام العلم وتطبيقاته فى مواجهة المشكلات والتحديات الاجتماعية المختلفة فى مجتمعنا ، تزداد أهمية التفكير العلمى باعتباره حاجة تربوية أساسية يحتاج إليها كل مواطن . وترجع هذه الأهمية الى ان التفكير العلمى وتنميته لدى جميع المواطنين ، هو سبيلنا الأساسى للمحافظة على أسلوب حياتنا الاشتراكى الديمقراطى ، ولضمان استمراره وتطويره . ولذلك فان التربية فى مجتمعنا لكى تكون فعالة بحق ، ينبغى أن تعمل هادفة فى كل أبعادها لتنمية قدرات الافراد على استخدام هذا التفكير ، والإفادة منه فى تحقيق الخير لمجتمعهم ولأنفسهم . ولا يقتصر ذلك بطبيعة الحال على الافراد ممن يعدون أنفسهم للتخصص فى فروع العلم المختلفة ، وإنما يشمل أيضا جميع الافراد ممن يعدون أنفسهم للعمل فى مختلف قطاعات ومجالات العمل الأخرى . ونظرا لهذه الأهمية فقد أكد المربون هدف التفكير العلمى ضمن الأهداف الأساسية فى مختلف مراحل التعليم ، وفى مختلف مقررات الدراسة وأوجه النشاط التربوى والتعليمى . وسوف نعرض فى هذا المقال لبعض تفسيرات واتجاهات تتصل بطبيعة هذا التفكير وأهم مكوناته السلوكية ، ووسائل تنميتها لدى المتعلمين فى المجال التربوى عموما ، وفى مجال دراسة العلوم على وجه الأخص .

## طبيعة التفكير العلمى :

الاستدلال والتفكير العلمى : يفسر البعض التفكير العلمى على أنه أسلوب للبحث يتضمن الاستدلال الاستقرائى والاستدلال القياسى . ويستطيع الباحث عن طريق هذا الاستدلال أن يتوصل الى حقائق وأستنتاجات وتفسيرات سليمة تتصل بما يحيط به من أشياء وأحداث وظواهر مختلفة ، ويستخدم الباحث فى حالات كثيرة الملاحظات والتجارب الدقيقة كأدوات للوصول الى هذه الحقائق والأستنتاجات . والاستدلال الاستقرائى والاستدلال القياسى حركتان عقليتان أحدهما عكس الأخرى . ويعبر عن الاستقراء بأنه الانتقال من الواقع والحقائق والأمثلة الخاصة التى حصلنا عليها من مصادر موثوق بها ، الى تكوين مبادئ وعلاقات عامة قد تأخذ أشكال فروض أو قوانين أو تعميمات أو نظريات . أما الحركة الثانية وهى الاستدلال القياسى فيعبر عنها بالانتقال من العام او المبادئ العامة الى الخاص ، كأن نبدا من قانون عام أو نظرية معينة ونطبقها على حالات خاصة . وتتوقف صحة النتائج التى نتوصل إليها عن طريق القياس على صحة المبادئ العامة أو التعميمات التى توصلنا إليها استقرائيا . ومن ناحية أخرى ، فليس بالضرورى فى كل الحالات أن



يوصلنا الاستقراء الى حلول أو تعميمات كلها صحيحة أو غير متضاربة بعضها مع الآخر ، ويتوقف ذلك على مدى صحة وكفاية المعلومات والوقائع والملاحظات التي يقوم عليها الاستقراء ، وعلى توفر خصائص عقلية معينة لدى الشخص تساعد في الوصول الى استنتاجات وتعميمات سليمة .

وقد أوضح لنا « ديوى » طبيعة التفكير الاستدلالي القياسى بمثال يتلخص في أن شخصا ترك حجرته الخاصة مرتبة ومنظمة ، ولما عاد اليها وجد محتوياتها قد تبدلت أماكنها وتبعثر بعضها على أرضية الحجرة . وهنا طرأ على تفكيره أن السبب في أحداث هذا التغير الذي طرأ على محتويات الحجرة ، قد يرجع الى حدوث سرقة ، وتوصل الى هذا الفرض أو التفسير على الرغم من أنه لم يشاهد أى لص في الحجرة ، ولكنه فرض هذا الفرض على اعتبار أنه يعطى تفسيراً مقبولا للحقائق والوقائع المتجمعة أمامه ، كذلك فقد طرأ على تفكيره أيضا أن التغير وعدم النظام الذي طرأ على محتويات الحجرة قد يرجع الى أولاده الصغار الذين دخلوا الحجرة وعبثوا بمحتوياتها ، وعلى الاخص أنه يعلم عن سلوكهم ما يجعله لا يستبعد هذا الاحتمال . وهكذا نرى أنه فرض فرضاً آخر ، ولم يتسرع الى حكم أو قرار نهائى حتى يحصل على الأدلة الايجابية للمشكلة أو الموضوع . وهو عند هذه المرحلة من التفكير بدأ يستخدم التفكير القياسى أو الاستدلال القياسى ، وعن طريق المشاهدة ومعاينة محتويات الحجرة مرة بعد الأخرى وجمع المزيد من الحقائق حول الموضوع وتفسير هذه الحقائق كان يصل في تفكيره الى أنه اذا كانت سرقة قد وقعت بالفعل وترتب عليها العبث بمحتويات الحجرة : فإن الاحتمال القائم هو أن تفقد بعض محتوياتها وعلى الاخص الأشياء الثمينة منها ، وواضح أنه في كل مرة كان يبحث فيها عن أدلة ووقائع جديدة كان ينتقل من العام الى الخاص في سبيل الوصول الى تفسير مقبول للمشكلة .

ومن أنواع الاستدلال الأخرى التي يمكن أن تقوم بدور هام في التفكير العلمى ، الاستدلال بالتشابه بين العلاقات . فمثلا ، اذا تشابهت العلاقة بين ( أ ) ، ( ب ) مع العلاقة بين ( س ) ، ( ص ) في ناحية معينة ، وكانت ( أ ) مرتبطة مع ( ب ) في بعض نواح أخرى فان ذلك يجعلنا نفكر ونبحث عن ارتباطات مماثلة بين ( س ) ، ( ص ) . وقد يفيد مثل هذا الاستدلال في ادراك بعض الوقائع أو الظواهر التي يصعب ادراكها ، وفي تكوين فروض وتفسيرات يحتمل أن تكون حلا لمشكلة معينة . ولكن استخدام هذا النوع من الاستدلال في بعض الحالات قد يكون مضللا فيوصلنا الى ارتباطات وعلاقات خاطئة ، ومن ثم ينبغى أن تكون على علم بحدود هذا الاستدلال ونواحى قصوره لكي نتجنب الوصول الى هذه الارتباطات والعلاقات الخاطئة .

### خطوات التفكير العلمى :

ويحلل البعض التفكير العلمى الى عدة خطوات تبين طبيعة هذا التفكير . وعادة ما تستخدم هذه الخطوات لتشير الى خطوات التفكير

العلمى او خطوات الطريقة العلمية للتفكير ، وتشمل هذه الخطوات ما يأتى :

### الاحساس أو الشعور بمشكلة معينة :

#### تحديد المشكلة :

- جمع المعلومات المتصلة بالمشكلة وتنظيمها .
- فرض الفروض أو عمل تفسيرات وحلول ممكنة للمشكلة .
- اختيار أنسب هذه الفروض أو التفسيرات المحتملة للحل .
- اختبار صحة الفروض بالوسائل المناسبة .
- الوصول الى نتائج أو حلول للمشكلة .
- استخدام الحل أو الحلول فى مواقف جديدة .

وتتضمن هذه الخطوات مجموعة من الاتجاهات العقلية التى نصفها عادة بالاتجاهات العلمية . وتشمل هذه الاتجاهات ، اتساع الافق العقلى أو تفتح العقلية ، حب الاستطلاع والرغبة المستمرة فى التعلم ، والدقة والامانة العقلية . وعدم التسرع فى اصدار القرارات والاحكام وبنائها على اساس من الادلة الكافية الصحيحة ، التحرر من الخرافات ، والتحرر من الانفعال العاطفى والتحيز فى الوصول الى القرارات والاحكام النهائية ، ومثل هذه الاتجاهات وغيرها مما سنتناوله تفصيلا فى جزء آخر من هذا المقال ، لها اهميتها فى توجيه سلوك الفرد فى كل خطوة من خطوات التفكير العلمى .

وهذه الخطوات السابقة ليست خطوات محدودة فى عدد ثابت من الخطوات . فالبعض يتناول فى تحليله للتفكير العلمى خطوات أقل أو أكثر ، ويتوقف ذلك على مدى تحليلهم للتفكير العلمى الى خطوات أساسية أخرى فرعية . اذ نجد البعض يتناول خطوات التفكير العلمى أو الطريقة العلمية للتفكير على أنها مكونة من خمس خطوات ، بينما البعض الآخر قد يتناولها على أنها مكونة من سبع أو ثمان أو عشر خطوات أو أقل و أكثر . ويرجع زيادة عدد هذه الخطوات الى زيادة الناحية التحليلية ، بينما يرجع نقصان عددها الى ادماج أكثر من خطوة فى خطوة واحدة ، كأن يدمجوا مثلا بين خطوة الاحساس بالمشكلة وخطوة تحديدها : فى خطوة واحدة هى الاحساس بالمشكلة وتحديدها فى وضوح ، وهكذا بالنسبة لخطوات أخرى . وفى سبيل تحقيق فهم أشمل للتفكير العلمى وطبيعته ، حللت الخطوات السابقة الى عناصر سلوكية تتضمن القدرات والمهارات والاتجاهات التى تتميز بها العقلية العلمية . وسوف نذكر فيما يلى أمثلة لبعض المكونات السلوكية التى تتضمنها خطوات التفكير العلمى . وتفيد معرفتنا وفهمنا لهذه المكونات السلوكية للتفكير العلمى فى التعرف على الافراد ممن يتصفون فى سلوكهم بهذه القدرات والمهارات والاتجاهات ، وفى تحليلنا للاهداف التربوية وابعادها السلوكية الى جانب ابعاد

المحتوى أو المادة الدراسية ، واختيار خبرات التعلم وطرق وأساليب التعليم المناسبة لهذه الجوانب السلوكية للتفكير العلمى ، كما تساعد أيضا فى أعداد بعض وسائل لتقويم النمو فى التفكير العلمى .

### **التحليل السلوكى للتفكير العلمى :**

يتضمن التفكير العلمى قدرات ومهارات واتجاهات عقلية متعددة . ويقوم التحليل الذى سوف نذكر فيما يلى أمثلة لمكوناته على أساس أن التفكير العلمى يتكون من خطوات .

ويتناول الجزء الاول من التحليل القدرات والمهارات العقلية المتضمنة فى هذه الخطوات ، ويتناول الجزء الثانى الاتجاهات العلمية . وطبيعى أن هذا الاجراء يقصد به التبسيط فحسب لان الاتجاهات العلمية فى الواقع لا يمكن أن نفصلها عن القدرة على التفكير العلمى .

### **اولا - القدرات والمهارات المتضمنة فى خطوات التفكير العلمى : الشعور بالمشكلة وتحديدتها :**

ادراك مشكلة معينة فى سياق عبارة أو مقال ، ادراك الفرق بين الحقيقة والمشكلة ، ادراك الفرق بين المشكلة والسؤال ، والمشكلة المصاغة فى صورة سؤال ، ادراك الفرق بين المشكلة والفرض أو الفرض الممكنة للحل ، التمييز بين المشكلات الهامة وغير الهامة ، التركيز على المشكلة الاساسية وعدم الابتعاد عنها ، تحديد المشكلة أو الفكرة الاساسية فى المشكلة وصياغتها فى عبارات محددة واضحة ، تحليل المشكلة الى عناصرها الرئيسية وتقدير قيمة كل منها ، ادراك الافتراضات والمسلمات الاساسية التى قد يحتاج اليها حل المشكلة ، الدقة فى تعريف الكلمات والمصطلحات الهامة المتضمنة فى صياغة المشكلة .

### **جمع المعلومات المتصلة بالمشكلة :**

استخدام مراجع ومصادر متعددة فى جمع المعلومات الموثوق بها ، مثل استخدام الكتب والمراجع والملاحظات الدقيقة والمقابلات الشخصية واجراء التجارب ، التمييز بين مصادر المعلومات التى يعتمد عليها ومصادر المعلومات غير الوثيقة التى لا يعتمد عليها ، الاستفادة من خبراته الحاضرة المتصلة بالمشكلة ، التمييز بين المعلومات المتصلة بالمشكلة وغيرها من المعلومات التى لا تتصل بها ، ادراك نواحي قصور ومحددات المعلومات المتوفرة ، التمييز بين الملاحظات والحقائق أو المعلومات التى جمعت وبين الفرض أو الفروض المقترحة للمشكلة ، التمييز بين الحقائق والمعلومات التى جمعت وبين النتائج أو القرارات التى نتوصل اليها ، التمييز بين الفروض والافتراضات أو المسلمات ، التمييز بين المسلمات والحقائق ، ادراك أن المسلمات اذا كانت خاطئة فان النتائج والقرارات النهائية تكون غير سليمة .



## فرض الفروض الممكنة واختيار أنسبها :

ادراك أن الفروض حلول ممكنة تخضع للتجريب والاختبار وأنها ليست حلولاً نهائية للمشكلة ، التمييز بين الفرض والافتراض والحقيقة ، التمييز بين الفرض والمشكلة ، تقدير قيمة الفروض المقترحة واختيار أنسب الفروض للبدء باختباره ، التمييز بين عبارة تتضمن مشاهدة أو حقيقة وبين عبارة تتضمن فرضاً على أساس هذه المشاهدة أو الحقيقة ، التمييز بين الفرض وبين القرارات أو النتائج النهائية ، صياغة الفرض في عبارات واضحة يسهل فهمها ويسهل اختبار صحتها ، التمييز بين الفروض الجيدة التي تتفق مع الحقائق والواقع وبين الفروض الضعيفة التي لا تتفق معها .

## اختبار صحة الفروض :

تصميم تجارب محكمة الضبط لاختبار صحة الفروض ، التمييز بين التجارب التي تتضمن عوامل الضبط والتجارب التي لا تتضمنها ، ادراك العامل أو العوامل المتغيرة في التجربة التي تتطلب الضبط ، ادراك وتحديد عوامل الضبط الممكنة ، فهم أسباب وجود عوامل ضبط كلية أو جزئية في التجربة ، تحديد العامل أو العوامل التجريبية في التجربة ، وادراك أن هذه العوامل هي فقط التي تظل متغيرة ، ادراك أن هناك بعض الأخطاء المحتملة في أدوات ووسائل القياس وتحديد هذا الخطأ عند استخدامها في الحصول على بيانات ، الالتزام بتعاريف المصطلحات المتفق عليها في التجربة ، الدقة في جمع البيانات والملاحظات أثناء التجربة ، تنظيم هذه البيانات ووصف الملاحظات وتسجيلها ، وادراك أن الملاحظة أكبر من مجرد ملاحظة شيء ما وأنها تتضمن إلى جانب العنصر البصري العنصر الذهني أيضاً ، القيام بملاحظات كلية عامة ، انتقاء ما يستحق الملاحظة التفصيلية الدقيقة ، ملاحظة وتمييز أوجه الشبه والعلاقات بين الأشياء المتشابهة ، وكذلك بين الأشياء التي قد تبدو في ظاهرها غير مرتبطة بالمرءة ، التمييز بين الملاحظات الهامة والأقل أهمية وغير الهامة ، ادراك العلاقات ذات الدلالة بين الملاحظات بعضها والبعض الآخر وبينها وبين خيارات الفرد نفسه الذي يقوم بالملاحظة .

## تفسير البيانات والوصول إلى حل للمشكلة :

القيام ببعض المهارات الأساسية اللازمة للتفسير ، مثل تنظيم البيانات في جداول أو رسوم بيانية أو غيرها من الصور البصرية لتسهيل تلخيصها وإبرازها وتفسيرها ، قراءة الجداول والرسوم البيانية وغيرها من الصور والأشكال البصرية التي تمثل بيانات معينة ، إجراء بعض العمليات الرياضية والإحصائية البسيطة ، تقويم البيانات ، ويشمل ذلك ادراك الفروض والنتائج التي لا ترتبط بالبيانات ، ادراك الحقائق التي تتضارب مع فروض أو نتائج التجربة ، التمييز بين الحقائق والنتائج ويشمل ذلك التمييز بين الفرض والنتيجة ، وبين الافتراض التي تقوم عليه نتيجة معينة وبين النتيجة ذاتها ، التمييز بين الافتراض والحقيقة ، ادراك

محددات ونواحي قصور البيانات ، ويشمل ذلك التمييز بين النتائج التي تقوم على أساس من بيانات معينة وبين مضامين هذه البيانات ، ادراك أن التعميمات التي نتوصل اليها في تجربة معينة لا تمتد الى مواقف جديدة وتنطبق عليها الا اذا كان هناك قدرا كافيا من التشابه بين هذه المواقف ، جعل النتائج والقرارات في حدود الحقائق والادلة المتوفرة في التجربة ، ادراك العلاقات بين مختلف جوانب البيانات ، معرفة الافتراضات التي تتجاوز حدود المعلومات المتوفرة ولكنها كانت ضرورية لصياغة فرض معين ، معرفة الافتراضات التي يمكن قبولها عند صياغة النتائج وتمييزها عن الافتراضات غير المقبولة ، ادراك طبيعة البرهنة وتشمل ادراك الفرق بين الادلة المباشرة وغير المباشرة ، ادراك عدم صحة عبارة معينة اعطيت كدليل اذا تضاربت مع النتيجة أو لم تتصل بها بالمرّة ، معرفة مدى صدق الادلة المستخدمة لتدعيم النتائج .

### **استخدام النتائج أو التعميمات في مواقف جديدة :**

التمييز بين المواقف الجديدة والموقف التجريبي في التجربة ، ادراك التشابه بين المواقف الجديدة وبين الموقف التجريبي في حالة وجود تشابه معين ، عدم استخدام التعميمات أو النتائج في مواقف لا تتشابه مع الموقف التجريبي ، معرفة أن التنبؤات بالنسبة للمواقف الجديدة تخضع للتجربة والتجريب حتى ولو كانت الظروف التي تستخدم فيها النتائج أو التعميمات متشابهة مع الموقف التجريبي ، معرفة الافتراضات التي يلزم الأخذ بها عند استخدام التعميمات في مواقف جديدة ، معرفة محددات النتائج وعدم التعميم الى مدى أبعد من حدود الادلة والحقائق والظروف الخاصة بالتجربة الأصلية .

### **ثانيا - الاتجاهات العلمية المتضمنة في التفكير العلمي :**

يتصف الشخص ذو الاتجاهات العلمية بما يأتي :

#### **اتساع الافق العقلي وتفتح العقلية :**

تحرر العقل والتفكير من التحيز والجمود ، الاصفاء الى آراء الآخرين ، تفهم هذه الآراء واحترامها حتى ولو تعارضت مع آرائه الشخصية أو خالفها تماما - تحرر التفكير من الخرافات وغيرها من القيود والضغوط التي تفرض على الشخص افكارا خاطئة وانماطا غير سليمة من التفكير ، رحابة الصدر وتقبل النقد الموجه من الآخرين الى آرائه ، الاستعداد لتفسير أو تعديل الآراء الشخصية اذا ثبت خطأها وفي ضوء ما يستجد من حقائق وادلة مقنعة وصحيحة ، يعتقد أن الحقائق التي نتوصل اليها في البحث العلمي ليست مطلقة ونهائية وانها تخضع للاختبار والتجريب مرة أخرى وقابلة للتعديل أو التغيير في ضوء الادلة والظروف الجديدة .

## حب الاستطلاع والرغبة المستمرة في التعلم :

الرغبة في ايجاد اجابات وتفسيرات مقبولة لاستفساراته عما يحدث أو يوجه حوله من أحداث وأشياء وظواهر مختلفة . دقة الملاحظة ، الدقة والصبر والثابرة والامانة الفكرية في جمع المعلومات والادلة التي يبنى عليها تفسيراته ، الرغبة المستمرة في زيادة معلوماته وخبراته عموماً ، واستخدام مصادر متعددة لهذا الغرض ومنها الاستفادة من خبرات الآخرين .

## البحث وراء المسببات الحقيقية للأحداث والظواهر :

الاعتقاد أن أي حدث أو ظاهرة معينة تحدث لابد من وجود مسببات حقيقية لها ، ولذلك فهو يدرس الأحداث والظواهر التي تقع تحت حسه ويبحث عن مسبباتها الحقيقية ، ولا يعتقد في الخرافات ، ولا يقنع بالتفسيرات الفاضلة ، ولا يبالغ في دور الصدفة ولا يعتمد عليها إلا في إطارها العلمي أو الاحصائي . وهو لا يعتقد بضرورة وجود علاقة سببية بين حادثين معينين لمجرد حدوثهما في نفس الوقت أو حدوث أحدهما بعد الآخر .

## توخى الدقة وكفاية الأدلة للوصول الى القرارات :

الدقة في جمع الأدلة والملاحظات من مصادر متعددة موثوق بها ، عدم التسرع في الوصول الى القرارات والقفز الى النتائج ما لم تدعمها الأدلة والملاحظات الكافية . الاعتقاد بأن ما يجمعه من أدلة وملاحظات قد لا تكون لها جميعاً قيمة أو أوزاناً متساوية عند استخدامها للوصول الى القرارات أو النتائج . استخدام معايير مقبولة في تقدير ما يجمعه من أدلة وملاحظات مثل : الصحة والموضوعية والملاءمة والكفاية .

## الاعتقاد في أهمية الدور الاجتماعي للعلم :

وفي عالمنا المعاصر الذي جاوز مرحلة العلم للعلم فحسب الى مرحلة العلم للعلم والعلم للمجتمع أيضاً تزداد أهمية توجيه العلم وتطبيقاته لايجاد حلول علمية كما يواجه المجتمعات اليوم من مشكلات وتحديات اجتماعية مختلفة ، وذلك في سبيل تحقيق الكفاية والعدل والسعادة والرفاهية لأفرادها .

## تتابع خطوات التفكير العلمي :

قد يبدو للبعض أن الاستخدام العادي لخطوات التفكير العلمي في حل مشكلات معينة ، يحد أو يقلل من التفكير الابتكاري الذي يتطلب البصيرة



النافذة والقدرات الابتكارية التي تتخطى حدود الانتقال والتدرج في التفكير على أساس خطوات معينة ومحددة نستلزم بها دائما في نفس ترتيبها أو تتابعها في حل ما يواجهنا من مشكلات . وقد يصدق ذلك بالنسبة للأفراد الذين لا تمكنهم استعداداتهم وقدراتهم وخبراتهم من القيام بعمليات تفكير أصيلة ، أما بالنسبة للأفراد الذين تتوفر لديهم مثل هذه القدرات والخبرات فإن استخدامهم لخطوات التفكير العلمي كلها أو بعضها سوف يتضمن ولاشك نشاطا عقليا ابتكاريا . ان كل خطوة من هذه الخطوات ولتكن مثلا خطوة فرض الفروض الممكنة أو الوصول الى تعميمات معينة أو استخدام هذه التعميمات في مواقف جديدة تتضمن كلها نشاطا انشائيا خلاقا .

ومن ناحية أخرى ، فلا اعتقد ان احدا من الذين تكلموا عن خطوات التفكير العلمي قد فسر هذه الخطوات على انها مجموعة من الخطوات المنطقية المتتابعة التي ينبغى أن تستخدم دائما في نفس السياق أو الترتيب لحل كل المشكلات . فالمشكلات كما نعلم تختلف طبيعتها من حيث السهولة والبساطة والصعوبة والتعقيد . وكذلك يختلف الأفراد من حيث استعداداتهم العلمية وخصيلة خبراتهم الحاضرة وحدة بصيرتهم وصحة حدسهم . وهذا يبين لنا تماما أن هذه الخطوات ليست ذات قيم متساوية بالنسبة لجميع المشكلات وجميع الأفراد . فقد تكون هناك مثلا ، خطوة معينة لها أهمية كبيرة في حل مشكلة معينة ، بينما نفس هذه الخطوة تقل أهميتها أو لا نحتاج اليها بالمرّة في سبيل الوصول الى حل مشكلة أخرى . كذلك فقد تكون هناك خطوة لها أهمية كبيرة بالنسبة لفرد معين في تفكيره لحل مشكلة ما ، بينما لا يكون لهذه الخطوة نفس الأهمية بالنسبة لفرد آخر يفكر في حل لنفس المشكلة . وهكذا فليس من الضروري في كل حالة أن نستخدم هذه الخطوات كلها وأن نتدرج في تفكيرنا خطوة بعد أخرى في تتابع جامد . والاتجاه الذي نقبله في استخدامنا لهذه الخطوات في تفكيرنا لحل المشكلات هو ألا نقيّد بأسلوب موحد لاستخدامها ، وانما نخطط لاستخدامها كلها أو بعضها بما يتلاءم وطبيعة كل مشكلة وبما يتلاءم مع الاستعدادات والقدرات والخبرات المتوفرة لدينا . وسوف يتضح لنا ذلك من ادراك العلاقة بين التفكير العلمي والاستعداد العلمي .

### التفكير العلمي والاستعداد العلمي :

يرتبط التفكير العلمي بالاستعداد العلمي ، ويتضح لنا هذا الارتباط أو العلاقة في ضوء معرفتنا لمعنى مصطلح الاستعداد العلمي . ويعرف هذا المصطلح عادة بأنه قدرة كافية على تعلم مهارات واتجاهات التفكير العلمي

التي تسهم في تكوين العقلية العلمية وتنميتها . وهذا الاستعداد هو نتاج تفاعل معقد بين عوامل ومحددات الوراثة والبيئة ، وعلى ذلك فهو لا يقتصر على المعارف والمهارات والاتجاهات العلمية فحسب ، وإنما يشمل أيضا جوانب أخرى متعددة منها ذكاء الفرد وبصيرته ، والنضوج الاجتماعي والانفعالي والميول والسمات الشخصية والاخلاقية التي يتصف بها الأفراد من ذوى القدرات على التفكير العلمى . واستخدامنا لمصطلح الاستعداد العلمى على هذا النحو يتضمن ان الافراد الذين تتوفر لديهم هذه القدرات والخصائص يمكن التعرف عليهم وتوجيههم تربويا والتنبؤ بنجاحهم في الجوانب العلمية . والمكونات السلوكية للتفكير العلمى التي سبق ذكرها تساعد في التعرف على هؤلاء الافراد وفي توفير خبرات التعلم المناسبة لتنمية قدراتهم على التفكير العلمى .



# القيادة الجماعية والتربية الدينية

للاستاذ ابراهيم عابدين

مفتش اول التربية الدينية بوزارة التربية

« وفي أنفسكم أفلا تبصرون »

يوجهنا الله سبحانه وتعالى بهذه الآية الكريمة الى ان نتأمل أنفسنا دائما ، ونعتبر بما أودعها من بديع خلقه ، وعظيم تكوينه ، حتى جعلها المثل الأعلى لجميع مخلوقاته ، ومنبع العظمة والتذكير .

وحين نتمعن النظر في تكوين الجسم البشري نراه بما فيه من أعضاء وحواسي وخلايا لا تكف عن العمل في سبيل البقاء والصحة والنمو ، يخضع في حركته ونشاطه كله لجهاز عصبي دقيق مرهف : هو الذي يهيمن عليه ، ويوجهه ويحركه ، فإذا حدث اختلال أو اضطراب في هذا الجهاز العصبي اختل الجسم واضطرب نظامه .

هذا الجهاز العصبي الذي يتكون من مجموعة أعصاب مختلفة يمثل بصورة دقيقة رائعة ما أخذنا نتحدث عنه - أخيرا - من نظام القيادة الجماعية التي دعا إليها الميثاق ، وجعلها من أهم الدعائم التي تنهض عليها حياتنا الديمقراطية الجديدة ...

فهنا في هذا الجسم البشري لا تتركز القوة والسلطة في يد عصب واحد يملك وحده حق التوجيه ، وبعث الحركة والنشاط في أعضاء الجسم وحواسه وخلاياه ، بل نرى هذه الأعصاب جميعها ، وقد أخذت تعمل في تناسق ، وتنظيم محكم دقيق ، فهذا عصب للسمع ، وثان للبصر ، وثالث للصوت ... ورابع لتحريك المعدة ، وخامس لتحريك الرئة ... الخ . والكل يعمل ويوجه في تناسق وترابط رائعين « صنع الله الذي أتقن كل شيء » .

وهكذا ضرب الله لنا أروع مثل للقيادة الجماعية في أنفسنا : في هذه الأجسام البشرية التي أكمل خلقها ، وجعلها آية الآيات ، وأودعها من أسرار حكمته ما صارت معه مجتلى كل تأمل واعتبار .



وحين ننتقل الى آية جماعية من الجماعات في أي زمان ومكان نراها تتجه بفطرتها السليمة الى اتخاذ قيادة لها تتمثل فيها القدرة على التوجيه والاشراف ، فإذا افتقدت من بينها هذه القيادة الرشيدة سادها الاضطراب والفساد ، وعمتها الفوضى والهمجية ، ولعل ذلك هو ما دفع بالرسول



صلى الله عليه وسلم الى أن يقول : « اذا خرج ثلاثة في سفر فليؤمروا أحدهم » .

وكان من الطبيعي في كل جماعة أن يتولى أمر قيادتها من تتوفر فيه صفات معينة تختلف من بيئة الى أخرى ، ومن عصر الى عصر ، ومن مجال الى مجال . . . ولكن جماعها كله التفوق والامتياز على جماعته ، والقدرة على الريادة والتنظيم والتدبير . هذا هو المصدر الطبيعي لكل قيادة تتصدى للأخذ بزمام جماعة ما .

ولكن الانسانية عانت كثيرا من أمرين كان لهما ابلغ الاثر في تاريخها الطويل . . .

أولهما - توارث الحكم والسلطان ، الذي يتمثل في الحكم الملكي .  
وثانيهما - اغتصاب السيطرة والقيادة عن طريق القوة غير المشروعة وبوسائل البطش والارهاب ، كما كان يحدث مثلا طوال عهد المماليك .

فالقيادة في كلا الحالين مفروضة على الامة ، دون أن يكون لها فيهما مجال للاختيار والتفضيل يمكنها من فرض ارادتها ، وتقليد أمورها قائدا ترضاه وتمنحه ثقتها وحبها ، وتطمئن الى قوته وحكمته وخزمه ، ونفاذ فكره وبصيرته وقدرته الفائقة على ارساء قواعد الامن والعدل ، والاخذ بيدها في مدارج الرقي والعزة والرخاء . ولذلك كان لابد للأمم في سعيها الدائب المظفر ، المتطلع الى حضارة انسانية حققة ، تتحقق فيها حرية الانسان وكرامته ، وحقه في المساواة والاخاء ، وافساح المجال أمام ملكاته وقواه الخلاقة ، لكي تبدع ما يهيء له وسائل التقدم والرفاهية . كان لابد للأمم في سعيها الطويل الرائع نحو هذه الاهداف السامية الكبرى أن تنخلص من كل سيطرة غاشمة تفرض عليها من الداخل أو الخارج ، وأن تحطم كل قيد يعوق ارادتها وفكرها عن حرية التعبير والعمل ، فكانت الحياة الديمقراطية الحققة التي يمارس فيها الشعب حقه في اختيار رؤسائه وممثليه .

\* \* \*

ومن هنا يتبين لنا بجلاء ان ارادة الشعوب لابد أن تتحقق وتعبّر عن نفسها في اختيار رؤسائها وقوادها ، دون قيود أو ضغط أو اكراه ، ولكن بعض الرؤساء والقواد قد تأخذهم عزة المنصب ، وجاه السلطان فيطغى ويستبد ، أو ينحرف عن غايات الامة وأهدافها الكبرى ، ويميل مع الهوى والاطماع دون زاجر أو رادع ، كما أن التنافس في مثل هذه القيادات الفردية المستبدة يبلغ مدى بعيدا من الصراع ، الذي يقوم - أحيانا - على التآمر والقدر والخداع ، ويخوض بحارا من الدم المسفوك الذي قد تزهق فيه أرواح بريئة من أبناء الشعب : فمثل هذه القيادات الفردية التي بطغيها الاستبداد ، وتعميها الاثرة والاطماع تمزق جيش الامة ،

وتستنزف قواها ، وتهوى بها الى مهاوى الذلة والعبودية والفقر والجمود .

اما القيادة الفردية العادلة الصالحة فانها وان كانت تعمل لخير الامة ورفعتها الا انها تثير الآحقاد والغيرة في نفوس الطامعين في السلطة والجاه ، كما أن لهذه القيادة الفردية مخاطر أخرى أمعن في الشر والبلاء ، وذلك حين يمضى قائد ويجيء آخر يستولى فيها على مقاليد السلطة وازمة الامور ، فانها تتعرض - حينذاك - لهزات عنيفة ، وتغيرات قد تقلب اوضاعها رأسا على عقب ، وتنال من أمنها واستقرارها .

فمن الخطأ ان يلقي شعب قضيته على كاهل رجل واحد ، فالأفراد تفنى ، والبقاء للأمم ، وخير الناس في أمتهم من كان لبنة في بنائها الضخم ، وصرحها الأشم .

ولذلك كان لابد للأمم الراقية القوية ، كي تكفل لنفسها حياة مستقرة آمنة تقوم على أسس من العزة والكرامة والحرية والعدالة ، وتبقى لها مبادئها ومثلها العليا مزدهرة ناصعة . كان لابد للأمم لكي تكفل لنفسها ذلك كله أن تنأى بنفسها عن تلك القيادات الفردية مهما اتسمت بالعدل والاصلاح ، وأن تفنى الى قيادات تستمد قوتها من الشورى ، وتسمح للشعب أن يشاركها الحكم ، والرأى ، والسلطان بل تسمح له بمراقبتها ومحاسبتها وتقويمها حين تنحرف أو تميل .

ولله در أبى بكر حين يقول في أول خطبة له حين بويع بالخلافة : بعد أن حمد الله ، وأثنى عليه بالذى هو أهله :

« أما بعد فاني قد وليت عليكم ولست بخيركم ، فإن أحسنت فأعينوني وإن أسأت فقوموني . الصدق أمانة ، والكذب خيانة ، والضعيف فيكم قوى عندي حتى أريح عليه حقه إن شاء الله ، والقوى منكم ضعيف عندي حتى آخذ الحق منه إن شاء الله . لا يدع أحد منكم الجهاد في سبيل الله ، فإنه لا يدعه قوم الا ضربهم الله بالذل ، ولا تشيع الفاحشة في قوم الا عمهم الله بالبلاء . أطيعوني ما أطعت الله ورسوله ، فإذا عصيت الله ورسوله فلا طاعة لي عليكم » . وتولى عمر الخلافة بعده ، فقام بين الناس خطيبا يقول لهم : « من رأى منكم في اعوجاجا فليقومه » فأجابه رجل من السامعين « والله لو رأينا فيك اعوجاجا لقومناه بسيوفنا » .

فقال عمر « الحمد لله الذى أوجد في أمة محمد من يقوم اعوجاج عمر بالسيف » . وبمثل هذا ضرب المسلمون الاولون المثل العليا للديمقراطية الصحيحة :

وجاء الميثاق الوطنى اعلانا للمبادئ السامية التى ناضل شعبنا من أجلها طويلا ، فدعا الى أن يكون الشعب مصدر كل سلطة ، وأن يملك أزمه أموره في جميع المستويات ومختلف الميادين ، فقال :

« ان الديمقراطية هي الترجمة الصحيحة لكون الثورة غملا شعبيا ، ان الديمقراطية هي توكيد السيادة للشعب ، ووضع السلطة كلها في يده وتكريسها لتحقيق اهدافه » . وحرصا من الميثاق على إستئصال جذور الاستبداد المفردى والاستقلال وحتى لا يسمح بعودتهما في أية صورة من الصور دعا الى ( جماعية القيادة ) فقال :

« ان جماعية القيادة امر لا بد من ضمانه في مرحلة الانطلاق الثورى . . ان جماعية القيادة ليست عاصما من جموح الفرد فحسب ، وانما هي تأكيد للديمقراطية على أعلى المستويات ، كما انها في الوقت ذاته ضمان للاستمرار الدائم المتجدد » .

وضرب لنا السيد الرئيس أروع مثل للقيادة الجماعية حين بدأ بتطبيقها في أعلى مستويات الحكم في الدولة ، فكون مجلسا لرئاسة الجمهورية العربية المتحدة . وها نحن نرى لجان الاتحاد الاشتراكي العربي تنهض في كل قرية وحى ، ومؤسسة ، ومصنع ، وفي وحدة حكومية ، ومعهد تعليمي : لتحقيق فكرة القيادة الجماعية ، التي تكفل للجميع ان يسهموا في ادارة أعمالهم ، ويشاركوا في تحمل تبعاتها والقيام بأعبائها خير قيام . . . مما يخلق الاحساس الجماعي تجاه كل وحدة يعمل فيها المواطنون ، ويقضى على عوامل الاثرة والانانية ، ويظهر حياتنا من كل سيطرة فردية أو استغلال ، ويبعث روح التضامن والتعاون ويتيح الفرصة للكفايات الممتازة كي تنمو وتعمل وتبدع ، ويفتح الطريق دائما امام القيادات الجديدة كي تتقدم الصفوف وترفع اللواء . وبهذا كله يشعر الجميع ان الوطن وطنهم حقاً ، وانهم سواء في المسؤولية وتحمل التبعات ، وان لا مجال بينهم لتعطل ، أو متخاذل ، أو كسول : فعلى كل المواطنين ان يكونوا خلايا حية في قوى الشعب العاملة ، التي لا تخضع في سعيها المظفر نحو الغايات القومية الكبرى لقيادة فردية ، أو لتسلط فئة ، أو طبقة ، أو حزب ، فهي التي تختار قياداتها الجماعية الصالحة التي تتحقق لها في جميع المستويات ، وفي مختلف الميادين : من القرية والحى ومحل العمل الى المدينة ، ثم الى المحافظة فالجمهورية كلها ، ومن مجلس الامة الى المجلس التنفيذي الى مجلس الرئاسة .

فقد جاء في بيان للرئيس جمال عبد الناصر في المؤتمر الوطنى لنقوى الشعبية :

« انه قد آن الاوان لان ننتقل الى مرحلة اخرى من مراحل نظم الحكم ، يجب ان تكون هناك قيادة جماعية على جميع المستويات ، وبحيث لا ينفرد شخص واحد بالحكم ، فان هذا يعطينا نوعا من التأمين والسلامة ضد النزوات الفردية ، أو ضد الانحرافات . لا بد ان نتخلص من الفردية وندرب انفسنا على الجماعية : جماعية القيادة في القرية . جماعية القيادة في المدينة . جماعية القيادة على جميع المستويات . . . » .

\* \* \*



وكان من الطبيعي أن يتخذ الشعب في المجتمع الجديد لنفسه أطارا سياسيا يكون تعبيرا عن ارادته ووحدته الوطنية ، ومجالا للتعامل السلمي والديمقراطي بين قواه جميعا ، ومن هنا كان الاتحاد الاشتراكي العربي دعامة أساسية لبنائنا الديمقراطي . ولقد اقتضى فهمنا للديمقراطية السليمة أن نقرر أنه لابد من أن نتأكد باستمرار سلطة المجالس الشعبية المعبرة عن ارادة الشعب على أجهزة الإنتاج ، وفوق سلطة الأجهزة التنفيذية والإدارية ، وذلك حتى تمنعها من الانحراف ، وتباعد بينها وبين محاولة أن تجعل من نفسها بيروقراطية يمكنها أن تتحدى الانطلاقة الثورية التقدمية .

وتمثل القيادة الجماعية الشعبية على جميع مستوياتها ضمانا ثانيا لدعم الديمقراطية السليمة ، فهي أذ تعصم من الانحرافات الفردية تؤكد التفاعل الديمقراطي بحكم قيامها على المناقشة وتبادل الرأي وتأكيدا لديمقراطية القيادة .

كان منطقيا أن يستقر في فهمنا ان القيادة السليمة تقوم على الاحساس الكامل بمطالب جماهير الشعب ، والتعبير الصادق عنها ، والعمل من أجلها ، فان هي قصرت في ذلك أو انحرفت عنه تكون قد عزلت نفسها عن جماهيرها ، ومن ثم يصبح لا مفر أمام هذه القيادات من أن تنزل على منطق السيادة الشعبية فتتنحى عن مراكزها ، أو يكرهها الشعب على التنحي ، أذ يملك أن يسقطها ، ويسحب منها ما يكون قد أسلمه اليها من مسئولية القيادة . ومن ثم كان محتما ان ينظم الدستور الجديد الصلة بين القيادات الشعبية وقواعدها بما يضمن رجوع هذه القيادات باستمرار الى هذه القواعد تتلمس احتياجاتها ، وتؤكد مسئولياتها أمامها .



ومن هنا تبرز مسئوليتنا الكبرى تجاه تنشئة جيلنا الجديد على ( القيادة الجماعية ) وتدريبه على ممارستها ممارسة سليمة واعية ، وذلك في مجالين أساسيين .

**ففي مجال الاسرة** ينبغي على الوالدين أن يدربا أبناءهما على المشاركة في إدارة شؤونها ، ومواجهة مشكلاتها ، ولو بالرأي والفكرة حتى يشعر الابناء بالمسئولية ، ويعتادوا تحمل التبعات ، والاسهام الايجابي في أمور الحياة ، مما يعدهم خير اعداد لمواجهة مجتمعهم الكبير ، ويجعلهم مواطنين صالحين ، يعملون دائما في سبيل رفعة المجموع . بل ان في ذلك كله - الى جانب ما تقدم - نفعا عظيما للاباء والامهات ، فهو يخفف عن كاهلهم كثيرا من أعباء الاسرة ، ويحل لهم معظم المشكلات التي تواجههم في تربية أبنائهم ، فان تدريبهم على أسلوب القيادة الجماعية سيساعد على نضوجهم المبكر ، واكتسابهم الكثير من خبرات الحياة العملية ويجعلهم واعين بأعباء أسرهم ، عاملين على الاسهام في تحملها تبعا لذلك مما يقضي على كل تمرد أو جموح ينشأ عادة من ابعاد الابناء عن مسئوليات الاسرة ، وعدم ادراكهم لمشكلاتهم ، ونضوب خبراتهم بأمور الحياة .

**وحين تنتقل الى مجال المدرسة نرى ميدان التدريب على القيادة** الجماعية ارحب كثيرا من ميدان الاسرة : يتمثل ذلك في الفصل ، ثم في الفرقة ، ثم في المدرسة كلها . ومما يملؤنا أملا وثقة في مستقبل أبنائنا وبناتنا ان القائمين على شئون التربية والتعليم من مختلف الهيئات معنون كل العناية بتدريبهم على القيادة الجماعية مما يجعلنا على يقين ان فجر يوم بهيج أخذ ينبثق نوره . وما أروع اشارة السيد الرئيس في عيد العلم هذا العام الى أهمية المشاركة الجماعية في الحقل العلمى اذ يقول : « ان الاسلوب العملى أسلوب عمل مشترك وجماعى ، فليس هناك فرد يستطيع وحده اختراق حواجز الجهول ، وتطوير المعرفة دائما . كل فرد يعمل مع غيره ، وكل جهد يرتكز على جهد سبقه ، ثم تتكفل حركة الجميع معا لارتباد الافاق الجديدة ، وفتحها رحبة وعريضة .. »

وإذا كنا قد تناولنا الحديث عن جذور القيادة الجماعية التى امتدت على مدى تاريخنا الطويل ، ثم تحدثنا عنها في عهدنا الثورى المجيد في القرية والمدينة ، والمحافظه ، والجمهورية ، اذا كنا قد تحدثنا عن ذلك كله كان لزاما علينا ان نتحدث عن **القيادة الجماعية في مستوى الوطن العربى الكبير** ، فقد ضرب السيد الرئيس المثل الاعلى لتطبيق القيادة الجماعية وحققه في أعلى مستوياته حين اتجه بدعوته الى رؤساء وملوك الدول العربية ليلتقوا في القاهرة ، ويتدارسوا أهم قضية تشغل بال العرب جميعا في تاريخنا المعاصر ، أعنى فلسطين ، وتحويل مجرى نهر الاردن ..

وقد رسم لنا القرآن الكريم صورة حية رائعة للقيادة الجماعية حين قص علينا قصة بلقيس ملكة سبأ ، وقد ورد اليها كتاب سليمان عليه السلام فانها رغم تمتعها بالثقة من قومها جمعتهم واستشارتهم فيما ينبغي ان يتخذ من موقف ازاء هذا الكتاب . يتضح ذلك فيما ساقه القرآن الكريم « قالت ياأيها الملأ انى ألقى الى كتاب كريم \* انه من سليمان وانه بسم الله الرحمن الرحيم \* ألا تعلوا على وأتوني مسلمين \* قالت ياأيها الملأ أفتبونى فى أمرى ما كنت قاطعة أمرا حتى تشهدون \* قالوا نحن أولو قوة وأولو بأس شديد والامر اليك فانظرى ماذا تأمرين » .

والرسول الكريم . - وقد اثنى عليه سبحانه بقوله « وما ينطق عن الهوى » ورغم انه معصوم من الخطأ ، وجهه الله عز وجل الى الشورى تعليميا للامة وقادتها من بعده . قال تعالى « وشاورهم فى الامر » بل انه سبحانه وتعالى تكريما للمشاورة أنزل سورة سماها « سورة الشورى » وقد ورد فيها : « وأمرهم شورى بينهم » .

هذا - بل لقد عرض علينا القرآن الكريم صورة أخرى للشورى يتجلى فيها استشارة الصغير والاخذ برأيه حين يكون صوابا ، تأكيداً لمبدأ المتسورة والحرص عليها ، من ذلك قصة داود وسليمان عليهما السلام ، فقد اجتكم الى سيدنا داود رجلان أحدهما صاحب زرع ، والاخر صاحب غنم . فقد خرجت الغنم ليلا فأكلت زرع الاول . قدر داود عليه السلام قيمة الزرع ، وقدر قيمة الغنم ، فوجداهما متعادلتين فحكم لصاحب الزرع

بأخذ الغنم فخرج صاحب الغنم حزينا وكان يجلس بالباب سليمان عليه السلام فلما وقف على قضيتهما عرض عليهما حلا آخر ليعرضاه على والده داود عليه السلام ، يتلخص هذا الحل في أن يتعهد صاحب الغنم بارجاع الزرع الى ما كان عليه ، وفي تلك الفترة ينتفع صاحب الزرع بخير الغنم ، حتى اذا ما عاد الزرع الى ما كان عليه استقل صاحب الغنم بغنمه ، واستقل صاحب الزرع بزعره . ولما عرض هذا الحل على سيدنا داود غله السلام أيده ورضي عنه وعدل عن حكمه ، ولم تمنعه أبوته من الامتثال بالرأى صغيره سليمان ، وهذا ما سجله القرآن الكريم « وداود وسليمان اذ يحكما في الحرث اذ نفشت فيه غنم القوم وكنا لحكمهم شاهدين ، ففهمناها سليمان ، وكلا آتينا حكما وعلما » .

وروى لنا التاريخ ان الرسول صلوات الله عليه حينما خرج بجيش المسلمين في غزوة بدر استشار أصحابه من الانصار ، فقال المقداد بن الاسود يارسول الله امض لما أمرك الله ، فوالله لا نقول لك كما قال بنو اسرائيل لموسى « اذهب انت وربك فقاتلا انا ههنا قاعدون » ولكن اذهب انت وربك فقاتلا انا معكما مقاتلون . وقال سعد بن معاذ سيد الاوس : قد آمنا بك وصدقناك واعطيناك عهدنا ، فامض لما أمرك الله والذي بعثك بالحق لو استعرضت بنا هذا البحر فخضته لنخوضه معك . ولما سار جيش المسلمين ونزل أدنى ماء من بدر قال الحباب بن المنذر للرسول - وكان مشهورا بجودة الراى - : أهذا منزل أنزلكه الله ليس لنا أن نتقدم عنه والمكيدة ، فقال : يارسول الله ليس لك هذا بمنزل ، فانهض بالناس حتى أو نتأخر ، أم هو الراى والحرب المكيدة ، فقال : بل هو الراى والحرب نأتى أوفى ماء من القوم فاني أعرف غزارة مائه وكثرته ، فنزله ونفوز ما عناه من الابار ، ثم نبني عليه حوضا ، فنملؤه ماء فنشرب ولا يشربون ، فقال الرسول صلى الله عليه وسلم : لقد اشرت بالراى . ثم التقى الجمعان ، ولم تكن الا ساعة حتى هزم جمع المشركين ، وانتصر المسلمون : « وما جعله الله الا بشرى ولتطمئن به قلوبكم ، وما النصر الا من عند الله ، ان الله عزيز حكيم » .

وعلى هذا جرى صحابته والخلفاء من بعده ، فهذا عمر بن الخطاب يجمع عنده نخبة الصحابة للمشاورة والاستفتاء ، ويضن بهم عن تولى المناصب في أطراف الدولة انتفاعا برايهم ، واعتزازا بتأييدهم له ، ومعاونتهم اباه فيما يتولاه من ثواب أو عقاب .

وكان ربما استشار العدو الذي لا يأمنه كما فعل في سماع راى الهرمزان في أمر الحرب الفارسية ، لانه بصير يطلب نورا ، فاذا راى النور استوى لديه ان يحمل له المصباح عدو أو صديق .



وكذلك يروى لنا التاريخ أن المهلب بن أبي صفرة كان يحارب الخوارج تحت امره الحجاج الثقفى ، فبعث اليه الحجاج يلزمه اتباع خطة في



محاربتهم لا يستريح المهلب اليها ، فكتب اليه المهلب يقول : يا حجاج ان من البلاء ان يكون الراى لمن يملكه دون من يبصره ، فترك له الحجاج الحرية فيما يراه من خطة لمحاربة الخوارج ، فخاربهم حتى كتب له النصر . ومن ثم يتبين ان الرئيس العاقل لا يرى غضاضة في اتباع راى مرؤوسه مادام على صواب .

واذا ما اقتربنا من مشارف العصر الحديث فانا نلتقى برجال اتخذوا الشورى عقيدة يدعوون اليها ، ويناضلون في سبيلها ، لا يرهبون جبروت حاكم ، ولا يخشون بطش ذى سلطان ، وفي مقدمة هؤلاء يقف السيد جمال الدين الافغانى أحد زعماء الاصلاح فقد صاح في وجه الخديو توفيق الذى تراجع عما وعده به من اقامة حياة نيابية متعللا ظلما بجهل الشعب وغفلته .

قال توفيق : « انى احب كل خير للمصريين ، ويسرنى ان ارى البلاد وابناءها في أعلى درجات الرقى والصلاح ، ولكن مع الاسف ان اكثر الشعب خامل جاهل لا يصلح ان يلقى عليه ما تلقونه من الدروس والاقوال المهيجة فيلقون انفسهم في تهلكة » .

فاجاب جمال الدين « ليسمح لى سمو امير البلاد ان اقول بحرية واخلاص ان الشعب المصرى كسائر الشعوب لا يخلو من وجود الخامل والجاهل بين افراده ولكنه غير محروم من وجود العالم والعاقل ، فبالنظر الذى تنظرون به الى الشعب المصرى ينظر اليكم ، وان قبلتم نصيح هذا المخلص ، واسرعتن فى اشراك الامة فى حكم البلاد عن طريق الشورى ، فتأمرون باجراء انتخابات نواب عن الامة ، لتسن القوانين وتنفذها باسمكم وارادتكم يكون ذلك اثبت لعرشكم وأدوم لسلطانكم » .

وكانت الثورة العربية فى جوهرها ثورة على التحكم الفردى بصورة المختلفة ، فقد كانت تهدف الى اشراك الشعب فى الحكم عن طريق نواب يمثلونه تمثيلا حرا صادقا . ولم يخمد صوت الشعب المصرى رغم هزيمة الثورة العربية عن مطالبته بأن يتولى مقاليد نفسه بنفسه ، والا يدع الفرصة لمستغل مستبد يتحكم فيه ، ويفرض عليه مشيئته . وكانت ثورة ١٩١٩ صيحة أخرى فى وجه الاستبداد ، وتأكيذا لارادة الشعب فى أن تكون ازمة أموره فى يده لا يصرفه اجنبى او ظاغية وفق هواه .

وظل الشعب فى غليان مستمر حتى قىض الله ثورة ٢٣ يولييه سنة ١٩٥٢ التى تعد نقطة تحول حاسم وانطلاق بعيد المدى فى تاريخ الشعب العربى فى مصر ، بل فى تاريخ الامة العربية كلها . انها ولدت ضمير الشعب ، ونمت فى نفس قائد الثورة ، وتجاوبت فيها الجماهير من القيادة الثورية منذ التقت الطليعة الباسلة مع الشعب البطل . انها كانت ثورة الشعب الذى أعاد اكتشاف نفسه ، ووجد قيادته الوطنية المؤمنة الصادقة التى طال تطلعه اليها . والتى انصهرت ارادتها المصممة فى ارادة الشعب المؤمن ، لتصنع من هذا كله ثورة شاملة ، لا تستهدف استبدال

حكم بحكم ، وانما تستهدف اقامة نظام سياسى واجتماعى حر مقام ، نظام  
ابجلت فيه كل القيم ، وطفى فيه الدخلاء والعملاء ، وأهدروا كرامة  
الوطن والمواطن .

انها كانت الثورة التى حققت الامل الكبير الذى تطلعت اليه الاجيال  
على مر الزمن ، الامل الكبير فى اقامة حكم وطنى ينبغ من صميم الشعب .

وان الشعب ليذكر بالفخار يوم ٢٣ يوليو المجيد ، ويسجل للقائد  
البطل والطليلة الثورية انهم قادة جيل عرفوا ربهم وآمنوا به ، فكتب  
لهم ، وكتب بهم لامتنا الخالدة نصرا مبينا .

ان شعبنا قد عقد العزم على ان يعيد صنع الحياة على ارضه  
بالحرية والحق ، بالكفاية والمعدل بالمحبة والسلام .

ان الشعب العربى يملك من ايمانه بالله وايمانه بنفسه ما يمكنه من  
فرض ارادته على الحياة ، ليصوغها من جديد وفق امانيه .



# المدرس وفنية التدريس

للدكتور حسين سليمان قورة

استاذ التربية المساعد بكلية المعلمات بالمنا

ان الأثر الذي يتركه المدرس في تلاميذه لجيد خطير اذ انه يشكل حياتهم المستقبلية ويخلق منهم لبنات تصلح لبناء المجتمع . وفي هذا المعنى يقول برنارد باروتش Bernard Baruch عن أثر مدرسه في حياته العامة : « ما كنت أعلم حينذاك ان هذا المدرس كان ممهدا لطريقي مشجعا لى في دراستى ، واضعاً أمام عيني من القوانين والاسس ما ينبغى أن اتبعه ... انهم المدرسون أولئك الذين يستمرون في غرس الخلق الطيب والصفات الحميدة والاتجاه إلى عمل الافضل » .

فمن الطبيعي ان المدرس الذي يقضى بين تلاميذه سنة او أكثر سوف ينقل اليهم من ذات نفسه شيئاً أو آخر فان كان الشخص الذى يحمل بين جنبه جوهر التربية الصحيحة والعقلية الناضجة والحياة الاجتماعية السليمة فانه غالباً ما يؤثر في تلاميذه تأثيراً بناءً وقويماً ، يؤكد هذا ما روتته «سستر ماري اكسفير Sister Mary Xovier من أن جونز هوبكنز Johns Hopkins العالم الأمريكى الشهير والمسماة باسمه واحدة من كبرى الجامعات الأمريكية ، قد كلف طلبته في الدراسات العليا : بدراسة خصائص مائتى طفل من اطفال الاحياء الفقيرة « بيلتيمور » ، مسترشدين نظروفهم الاجتماعية والاقتصادية والبيئية التى يعيشون فيها ، ثم التنبؤ بمستقبل هؤلاء الاطفال طبقاً لما تهدي اليه هذه الدراسة . وقد كان أجماعاً من الدارسين نتيجة بحثهم - ان المائتى طفل الذين وقع عليهم الاختيار سوف ينتهى ٢٠ ٪ منهم على الاقل الى الاصلاحيات أو سجون الأحداث ...

وبعد خمس وعشرين سنة من انتهاء هذا البحث جاء أستاذ آخر ، فاستهواه ان يبنى عليه بحثاً جديداً يتلخص في متابعة هؤلاء الاطفال ، وكيف انتهى بهم المستقبل ، وإلى أى مدى تحقق ما توقعه لهم الدارسون الاول ؟ وكم كان مدهشاً ان نتيجة البحث الثانى اثبتت ان أربعة اطفال فقط من مائة وثمانين أمكن العثور عليهم ، قد انتهى بهم مستقبلهم الى سجون الأحداث . وعد ذلك غريباً في مجال البحث العلمى حيث قد هبطت نسبة التنبؤ من ٢٠ ٪ الى ما يقرب من ٢ ٪ . فدفعت هذه النتيجة الدارسين الى أن يبحثوا عما جد على هؤلاء الاطفال بعد البحث الاول مما عساه يكون قد غير النتيجة الاولى واتجه تفكيرهم الى البحث عن مدرستهم فوجدوها قد أحييت الى المعاش وبتقصي الحقائق حول هذه المدرسة والمعاملة التى كانت تعامل الاطفال بها وجدوا أن سر التغير قد نبع من بين جدرانها .



ومن ناحية أخرى فإن المدرس يمكن أن يلاحق بتلاميذه أشد الأضرار  
ويكون عاملاً من عوامل الاتلاف لعقول التلاميذ ونفسياتهم فقد قرن كوجان  
Cogan بناء على البحوث التي قام بها « ملر » ودولارد Miller & Dollard  
أن المدرس يمكن أن يكون عاملاً من عوامل الاضطراب النفسى كما يمكن أن  
يكون عاملاً من عوامل حب التلميذ للعلم والتعليم بصفة عامة .

وأجمالاً : فإنه تبعاً لنوع الأثر الذى يحدثه المدرس فى التلميذ تبنى  
الأمم وتتكون ثقافتها على حد ما جاء فى بحوث كوبر Cooper « إذا أحببت  
أن تعرف ثقافة بلد من البلاد فانظر الى مدارسها » وهذا ما دعا بعض  
العلماء التربويين الى تأكيد الحقيقة التى تقول بأن كفاءة المدرس فى تدريسه  
تقاس وتحدد بالآثار التى يتركها فى تلاميذه . .

ومن هذه المقدمات يتضح ان المدرس هو العمود الفقرى الذى لا غنى  
عنه فى انجاز العملية التربوية وصياغتها الصياغة المناسبة للتلاميذ ،  
والطلاب بحيث تنتج احسن النتائج وأقومها فى تثقيف العقول وتشكيل  
المواطن الكفاء . .

ويقول كولجراف Colgrave فى كتابه « المدرس والمدرسة » : « ان  
خلاص التربية واتقاذها من مفسادها لا يكون الا بتأثير المثقفين الخبراء  
من المدرسين والمدرسات على التلاميذ الذين تحت رعايتهم » .

فالمدرس الذى يعد اعداداً ناقصاً يحمل معه الى المدرسة التى يعمل  
بها فأس هذا النقص فى الأعداد ليحقر بها فى ادمغة تلاميذه فجوات من  
الجهل والافساد التربوى يوازى ما عنده من ثقافة مريضة : فكيف  
السبيل اذا الى الأعداد القويم ؟

ان اعداد المعلم حصيلة تربوية تقوم على أسس ثلاثة :

أولاً - الأعداد فى المادة الدراسية .

ثانياً - الأعداد المهنى فى المواد ذات العلاقة بفن التدريس .

ثالثاً - التدريب الفعلى على التدريس قبل مزاولته رسمياً .

وهذه الفروع الثلاثة يجب ان تتوازن وتتعاذل فى عملية اعداد المعلم  
فإذا أريد له أن يؤدى مهمته فى التربية بنجاح . وسأقصر الكلام فى هذا  
المقال على الأساس الاول فقط . .

### الاعداد فى المادة الدراسية :

ان حسن اعداد المدرس فى مادته الدراسية انما يكون بالآ يخرج الى  
ميدان العمل المهنى الا مجيداً للمادة أو المواد الدراسية التى سيقوم  
بتدريسها اعادة تامة تسهم فى بناء العقول السليمة وتضع فيها الخمائر

الثقافية الصحيحة التي تهيئ السبيل الى الاستزادة العلمية دون خطأ أو ضلال : فمن تخرج قليل الدراية بالمادة التي سيقوم بتدريسها أو بالمواد التي يحتاج اليها حين قيامه بفنه التدريسى عموماً : فهو فاشل على طول الخط من البداية الى النهاية ، اذ يخرج ناقصاً فيما يفترض كماله فيه ، عاجزاً فيما أظن انه عليهقدير . ومعلم هذا شأنه يبني النقص في النشء ويقندم الى المجتمع لبنات واهية منهارة الاساس . ومدرس التعليم الابتدائى لا يفترق في هذا عن زميله مدرس الاعدادى أو الثانوى كل يحتاج الى التكوين الكافى فى المادة الدراسية قبل أن يزاول مهنة التدريس فيها ، وكل ما هنالك من فرق هو أن المادة اللازمة للمعلم الابتدائى تتسع وتشمل الاحتياجات العلمية العديدة للمرحلة الابتدائية ولمدرس الفصل فيها ، أما فى تهيئة المدرس الاعدادى أو الثانوى فيضيق هذا الاتساع بما يسمح بتركيز مناسب على مادة التخصص التي يقوم بتدريسها فى هاتين المرحلتين . على أن القاسم المشترك والمهم بين كل فئات التدريس هو اللغة التي يسوق المدرس بها معلوماته حين يقوم بالتدريس وهذه اللغة هى بالطبع عندنا اللغة العربية .

فالحكم على كفاءة أى مدرس أو مدرسة يجب أن ينصب على قوتين متعادلتين فى بناء هذه الكفاءة :

الاولى - قوة الامام بالمادة العلمية التي يقوم بتدريسها : كالمواد الاجتماعية أو الصحية أو الرياضية أو نحوها .

والثانية - اضطلاعه باللغة العربية ودرجة المقدرة على التعبير عن حقائق مادة التدريس بها وإبرازها إبرازاً لقويا سليماً يفهم ويبنى مع البانين فى تدريس اللغة ذاتها .

وهنا ينبغى أن تؤكد خطأ من يدعى أن المرحلة الابتدائية يكفيها مدرس ضحل المعلومات حيث أن المعلومات التي يحتاج اليها النشء فى تلك المرحلة مبسطة ضئيلة لا عمق فيها ولكن على العكس فإن المرحلة الابتدائية من أهم المراحل لتربوية فى بناء الطفل ثقافياً واجتماعياً وتربوياً ، وما يتعلمه فيها شبيه بتلك الدوائر التي تنشأ حين يلقي بالحجر فى بركة هادئة ، تبدأ صغيرة ضيقة ثم تتسع ويعظم اتساعها على وجه الماء وهى فى كبرها واتساعها ليست الا تلك الصغيرة التي بدأت بالقاء الحجر . فالطفل أن تيسرت له سبل البداية الثقافية والتربوية القويمة فى مرحلته الابتدائية فسوف تكبر ثقافته وتربيته قويمة أيضاً فى مرحلته الاعدادية والثانوية اذا أزيلت من حوالبه العوائق بالطبع ، ولكنه اذا بدأ ثقافة هزيلة فسوف يكبر معه هذا الهزال التربوى ويتجسم فى ثقافته هذا الخطأ العلمى كلما تقدم فى مراحل الدراسة الاعدادية والثانوية . . ولن يجدى كثيراً فى اصلاح هذا الخطأ وتقويم ذلك المعوج ما يبذل من جهد خلال هذه المراحل المتأخرة اذ قد يصبح الاعوجاج والخطأ عادة اكتسبت وتركزت طيلة السنوات الست الابتدائية . ومصادقاً لذلك يقول ابن خلدون فى مقدمته « فالانسان ابن عادته ومألوفة » ولاذكر لذلك مثلاً : فى سنة من سنوات تدريسى

لاحدى فرق دبلوم المعلمات - وهى الفرقة التى وصلت الى قمة الاعداد لمهنة التدريس : تبينت ان احدى الطالبات تكتب كلمة « شىء » ( وهى المكونة من شين وياء وهمزة ) تكتبها بقنطرة تبديها وكأنها مكونة من شين وياءين وهمزة ( هكذا شىء ) : فهالنا ان طالبة ستخرج للتدريس بعد شهور وستدرس مادة الاملاء العربى فيما تدرس ثم تقع فى مثل هذا الخطأ ، ولم يقوم من خطئها هذا ما قطعتة من شوط زمنى طويل أثناء اعدادها فى مدرسة المعلمات . وتكونت فى ذهنى بادية الامر قضية ترجع بقاء خطأ هذه الطالبة تلك المدة الطويلة الى اهمال مدرسى مدرسة المعلمات . ثم اختبرت صحة هذه القضية ببعض محاولات الاصلاح التى قمت بها بنفسي وسلكت فى ذلك شتى الطرق الممكنة ، وفى نهاية المطاف كتبتها الطالبة مرة واحدة صحيحة ثم عادت ولم تغير من طريققتها الاولى فى الكتابة شيئا . فأدهشنى الامر وايقظ فى نفسى طبيعة البحث عن السبب الحقيقى لهذا الخطأ . ولحسن الحظ كانت المدرسة الابتدائية التى تخرجت فيها هذه الطالبة قريبة من موقع مدرسة المعلمات التى كنت ادرس فيها ، بل وكانت مختارة أيضا لقضاء فترة التربية العملية التى كنت أحد المشرفين عليها مما سهل مهمة الانتقال اليها والاتصال بمدرسيها ومدرساتها والعمل على اختبار كتاباتهم لهذه الكلمة . وبعد التقصى وجدت أن كثيرا من هؤلاء المدرسين والمدرسات أنفسهم يكتبون الكلمة خطأ ككتابة الطالبة . فأيقنت انذاك الا غرابة فى سلوكها فقد أخذت عن هؤلاء كتابتها الخاطئة ثم درجت على مثل هذه الكتابة طيلة مدة الدراسة الابتدائية مما جعلها عادة تكاد تكون جزءا من شخصيتها لا يؤثر فيه تدريب جديد للاصلاح ، وحينئذ عدلت القضية الاولى بما يرجع هذا الخطأ الى قصور الاعداد فى مدرسى المرحلة الابتدائية مما جعل الطالبة تتشرب منهم الخطأ وتكون عادة عسيرة الاقتلاع لانها نشأت فى مرحلة التكوين الحقيقى لشخصية الطفل واكتساب راسخ للعادات التى قلما يحيد عنها بعد ذلك .

هذه حادثة عارضة وصغيرة ولكنها تصلح للقياس عليها فى كل اخطاء مادة التدريس أو مادة اللغة العربية ، التى تلازم مدرسى المرحلة الابتدائية الذى يزاول فنية التدريس ناقص الاعداد فى هذا الصدد ! .

على أنه قد اتاحت لى فرصة الاشتغال بمهنة التدريس والاشراف على التربية العملية فى مدارس المعلمات ان اختبر معلومات الطالبات فى الفروع التى يعددن للقيام بتدريسها ، وفى اللغة العربية التى هى عماد الدراسة وبخاصة فى المرحلة الابتدائية : ولقد هدتنى ملاحظاتى الى أن اتبين أن غالبية الطالبات تتميز بالعى فى ابراز الفكرة والجهل التسائن فى الامام بأوليات المواد العملية بما فيها اللغة العربية . ولست اغالى اذا قلت أن الطالبة كانت - اذا تكلمت فانها غالبا ما تقع فى سلسلة من الاخطاء العلمية واللفوية ، واذا ما كتبت على السبورة فكتابتها تعتورها فى كثير من الاحيان عيوب خطية ولفوية وفكرية وعلمية ، وكل ذلك لا شك ينتقل الى الاطفال ويلتصق بتكوينهم الثقافى بما يفسد حياتهم العلمية والدراسية حاضرا ومستقبلا .



دخلت على طالبة أثناء التدريب العملي على مهنة التدريس فوجدتها قد كتبت على السبورة ما يأتي : « سر » بأربع أسنان متكررة بنفس الصورة عدة مرات ، الكلمات « الصاعبة » وتقصد الكلمات « الصعبة » والجأموسة بوضع همزة فوق الالف ... ودخلت على أخرى تراجع تلميذا يقول الطائرة أسرع من الباخرة وتصر هي على العكس ، وحضرت درسا لآخرى حاولت فيه أن تفهم الاطفال ان العصفور يطير الى اليمين اذا وجه ذيله ناحية اليمين ، وكادت طالبة ثالثة تضرب تلميذا لانه كان يقول ان جسم الحصان مقطي بشعر قصير وهي تصر على انه لا شعر اطلاقا على جسم الحصان ! .. هذا الى كثير من الاخطاء النحوية والعلمية الاخرى : اننا والحالة هذه - في حاجة الى التدريب العملي نشخص به الداء ونقترح على هداه الدواء . ولعل في العدد القادم فرصة مواتية لبسط الكلام تكملة لهذا الموضوع .

\* \* \*

# حاجة مدرس التربية الفنية إلى التذوق الفني وتاريخ الفن

للاستاذ محمود النبوى الشال

مفتش عام التربية الفنية بوزارة التربية

تعرضت في العدد الماضى الى بعض الجوانب التى ألفت الضوء على حقيقة الاتجاهات والملامح التى تتعلق بحاجة مدرس التربية الفنية الى التذوق الفنى وتاريخ الفن مما يساعده فى القيام بدوره القيادى التربوى فى تنشئة الاجيال الصاعدة حتى لا يلتوى به الطريق او يضل عن الهدف او يبهم عليه القصد...

وأود أن أضيف الى ما تقدم : العناصر الموضوعية التالية التى أشعر أنها ستزيد الصورة وضوحا ، وتسعى الى تبديد الضباب والغموض الذى قد يحيط بمفهوم التذوق الفنى لدى بعض اساتذة الفن التشكيلى واساتذة التربية الفنية :

— **التذوق القيم الفنية فى تراثنا العربى ودور المدرس فى العناية به**  
**والإفادة منه :**

● ان تراثنا العربى هو الدعامة القوية للشخصية العربية ، والقاعدة الثابتة التى تبنى عليها جميع الاتجاهات الفنية التطويرية ، فالحاضر الناجح يستمد من الماضى روحه وعظمته ، وليس لنا من مستقبل ما لم نعتمد أولا على الاصول الماضيه التى تميزنا أصداق تمييز ، وتكون ملامح الشخصية العربية التى تنبض بمشاعرنا وتقترب بأحاسيسنا وتقاليدينا الحقيقية .

● من بين تراثنا الخالد أعمال عظيمة الشأن ، وثمرات فنية طواها النسيان ولم يؤذن لها بعد أن ترى النور الذى يحدد أهميتها ويبرز جلالها وعمقها ونفاستها . ان عددا غير قليل من اخواننا المشتغلين بالفن وبالتربية الفنية يعرفون الكثير عن فنانى الغرب وعن الحضارة الغربية ، ولكنهم لا يعرفون الا القليل عن الفنانين العرب وعن تذوق التراث العربى الخالد ، واستلهم فنوننا الاصيله ، واستيحاء قيمتها الروحية العميقة ، وتطوير نظرنا عنها واستجابتنا اليها ، وتأثرنا بمضامينها الحضارية المجيدة .

• انها تشتمل على كثير من الدروس المفيدة التي نذكرنا بأننا نستطيع أن نشكل حياتنا الفنية وفقها من خلال ظروفنا السائدة وفلسفة حياتنا المعاصرة : بالتخطيط السليم الجاد لتحقيق هذا الاحياء ، وفتح آفاق متسعة لاستيعابها والتثبت من ملامحها ، للاخذ بيدها الى حيث تجد مكانها اللائق بها ، وما يحفظ للأجيال المتعاقبة مركزها ، وما يبث فيها انشقة بما يتميز به هذا الوادي الخصيب ، وما تزخر به المنطقة العربية الكبرى من ذخائر وكنوز ومن أمجاد فنية خالدة على الزمن ..

• ليس معنى هذا أننا نريد أن نحفظ بترائنا على حاله ، أو نبقىه جامدا لا يتطور مع الايام بصورته القديمة التي وصلت اليها - والا عد هذا توقفا وعجزا عن ملاحقة التطوير - ولكن معناه أن أسسه وقيمه المقدسة في أصولها ، تتسم بالرونة في فروعها ، وانها مع الوعي والفهم والاجتهاد يمكن تطويرها وفقا لعوامل التقدم الانساني والنهوض الاجتماعي ، على ألا يخرج هذا التعديل عن اطار القيم الاصلية .

• ولكي يفسر مدرس الفن عمليات الابداع الفني على أسس من التذوق السليم ينبغي الرجوع الى المؤثرات الحضارية والنزعات الجمالية التي كانت سائدة في المنطقة العربية ، والا يبدأ تقدمه من فراغ ، والا كان يتقدم الى الفراغ ذاته .. لن يكون الابداع الفني خلقا جديدا من العدم ، ولكنه شرارة تنطلق من الالهام لها مبرر من الواقع القائم . ولكنها تستمد عادة من التقاليد الموروثة .

• ان ما يكشف بوضوح عن الذوق الفني لاية مرحلة تاريخية من مراحل الفن انما هو ما يجمع الكشف والبحث والتمحيص على أنه جميل ، وما يمكن الحصول عليه من وثائق ومستندات مرتبة ومبوبة .

• ان قديم الامة العربية يشتمل على كثير من المقومات الصالحة للبقاء والحياة ، ومن ثم لا يجوز بحال ان نقذف بكل قديم ونتخلص منه لمجرد أنه قديم ..

• ان ما كتب عن تراثنا في الوقت الحاضر بطريقة محققة مخصصة : قطرة من بحر لا يتناسب البتة مع كثرته وضخامته وأهميته في مجال التثقيف والتذوق الفني ، وفي تشكيل حياتنا الجديدة المعاصرة .

• ان بعض الكتب الفرية التي وضعت من قبل قد زيفت الحقائق ولم تنصف الواقع وقدمت كثيرا من المفاهيم الخاطئة والافكار الجمالية المضللة بفية التشهير والهدم وطمس الاسس والقوانين التي قامت عليها فلسفتنا الفنية العربية ، ولقد آن الاوان لنصحح هذه الانحرافات



المقصودة ، وأن تفتح عيوننا على هذه المزاعم الباطلة لنردها في وجوه أصحابها بالبراهين الساطعة والحجج الدامغة .

● لكي تقوم الاعمال الفنية لانتاج التراث الاصيل يجب أن يكون التقويم نزيها كاملا سليما تضبطه المقاييس الصحيحة والموازن الدقيقة التي تحدد معاله بكل دقة ، وتعطى له شكلا جماليا ذا وظيفة ملموسة ، مع سد الفجوات التي ما زالت غائرة ، وأن يتجلى فيه الانصاف والامانة والنظرة الخالصة المجردة ..

**الممارسة الفنية عامل هام من العوامل التي تساعد المدرس في احكام التنوق الفني وحسن معالجته :**

● لكي يكون المدرس متذوقا لابد له من الممارسة الفنية التي هي صمان تنظيمي في أن تكون خبرته مباشرة وواقعية ، وليتسع امامه تبعا لذلك مدى الرؤية الفنية ، وتعميق الادراك ودقة الاستيعاب الكامل .

● بالممارسة والتجريب والمعاينة الفنية ضمان للفهم والمعرفة والاقبال على الدراسة مع حصر اهتمام المدرس في الاداء الصحيح للعمل الفني وحسن الاستمتاع به .

● ان فهم مشكلات العمل فن من الفنون ، يعيننا على تجنب سوء الفهم في عمل فني آخر ، وهذا بدوره يؤدي الى القدرة على التوصيل الجيد ونقل التجارب نفسها والمشاركة فيها .

● الممارسة عملية امتزاج نفسي وكشف ، عملية امتاع ومؤانسة ، عملية هضم ومشاركة ، عملية استقراء وتتبع ، انها العملية الحية التي تساعد الفرد في انتقال القيم التذوقية المدروسة الى مواقف الحياة .

● الممارسة هي البوتقة التي تنصهر فيها مشاعر المعلمين والمتعلمين وأحاسيسهم ، بحيث لا يكونون متفرجين ، والا يتخذوا موقفا محايدا يستطيعون فيه أن يمضوا في تحليل العمل الفني وتقويمه تقويما ذاتيا عميقا بعد ملامسته الوجدانية وتفجير الاحساس المؤمن بالجمال .

**التنوق الفني بين فكرة الجمال ومظهر الجلال :**

● حينما تحلل احاسيسنا ومشاعرنا تجاه مبنى معماري خالدا كالهرم الاكبر بجارته الضخمة وحجمه الهائل ، أو تجاه ابي الهول العتيق برمزيتة الخارقة وتعبيره البليغ الصامت أو تجاه معبد مصري قديم بتقاليده ونظامه ، أو تجاه أي معبد أثرى آخر ، فأننا نشعر في قرارة نفوسنا بجلالها ، كما

نشعر بضآلتنا ، ضآلة استحياء أمامها كمعجزات بآهرات فى الفن المعمارى القديم !

● قد لا نحس فى هذه المواقف أى جمال ، بل قد تبرز صورها أحياناً ثقيلة أو قبيحة ، ثم لا يلبث هذا الشكل الفنى الجامد أن يتحول إلى نظرة جمالية ، جمال الصورة والتصميم ، جمال نوع من التعبئة الروحية للنفس البشرية ، إذا ما أمعنا النظر والتأمل فيه .

● وقد نشاهد المحيط الترامى الاطراف بنظرة سطحية عابرة محدودة تقتصر على الشعور بمساحته الضخمة التى لا نهاية لها من الماء بأمواجه الصاخبة المتلاطمة ، ولكنه أيضاً يثير فىنا أحاسيس روحية عميقة الاثر تنتمى إلى مركز التجربة الجمالية الرقيقة التى تعلق بالذهن وتزيد من تقديرنا وأعجابنا بالقيم الخفية الباطنة للذات الانسانية .

● وثمة حيوانات ومخلوقات عجيبة مخيفة تبعث فى نفوسنا الرهبة والانقباض والقشعريرة إذا وقعت أبصارنا عليها ، ومع ذلك فقد يمتزج الاحساسان ويتفاعلان ويتقارب الذوقان من خلال ما تثير فىنا هذه وتلك من احساس غريب وما تعمق فىنا من مشاعر أو عواطف تشعرنا بانتظام الحياة وانسجامها وتتبدى روعتها وجمالها من صدق الفنان الباطنى وقدرته الفنية على التقاط اجزاء التجربة والاهتداء إلى طراز أو قالب فنى يمتزج فى وحدة عضوية متناسقة تثير فىنا الجمال لا بشكلها أو بقالبتها بل بمجموع هذه العمليات الفنية المعقدة .

● الجمال تناسق فى الصورة وتلاؤم فى الخطوط واحكام فى العلاقات وتناسب فى الاشكال ودقة فى التركيب ، ولكن الجلال يرتبط عادة بصورة من الصور قد تكون بشعة أو مشوهة أو كريهة وتفتقر إلى التناسق والتناسب والعلاقات . . الجمال يهدىء النفس ويريح الاعصاب وينعش الوجدان ، على حين أن الجلال يثير الخيال وينبه الحوافز إلى النشاط المستمر ويعكس فى النفس اتطباعات الرهبة أمام القوة النفاذة والجبروت الهائل !

**اللغة عنصر هام فى تقوية الحالة الذهنية العامة ودعم التنوق الفنى :**

● اللغة أداة هامة لها قيمتها العظمى فى بلورة الافكار ، والتعبير باللسان يصل نورا بنور ، ويربط شعوراً بشعور ، ويوثق فكراً بفكر ، وهو جزء من العملية الفنية لا يجوز فصله عنها ، بل هو مكمل لها ومؤكد لحقائقها .

● باللغة نستطيع أن نربط الجديد من الحقائق الجمالية بالقديم منها

والناظر بالمنظور ، انها سناد العلم ومظهر الخبرة وترجمان الفكر وآية  
الوضوح وعماد الخدمات والانتاج .

● للغة علاقة وثيقة وتأثير بالغ على عملية التذوق ، وهى عامل من  
أهم العوامل المساعدة للارتفاع بمستواها والنهوض بها .

● النهج الجمالى القائم على جمال التعبير اللغوى ، على أساس ان  
اللغة هى المادة الاولية التى ينحت المتذوق الفنان منها صوره التعبيرية على  
نحو ما ينحت المثال من المرمر تماثيله ونحوته .

● ان حاجتنا اليوم الى التعبير اللغوى السليم اشد مما كانت عليه  
من قبل : باللغة يمكن دراسة القضايا الفنية والمشكلات الدوقية التى  
تعبّر عنها .

● تساعد اللغة فى الارتفاع بمستوى الذوق الجمالى كنوعى اساسى  
من مقومات الانسان ، تؤدى حاجة التعبير عنه الى ابتكار مستمر فى الصور  
الفنية ، كما تساعد فى التعمق والتعليل والتكيف الفنى بحيث تستطيع تلك  
الصور تحقيق اهدافها .

● اللغة سبيل المعرفة ، وسبيل التفاهم الفنى والنفسى والثقافى  
ولا غنى عنها للوصول الى أكثر القيم الاصلية رحابة واهمية وانساعا .

● يجب الا يخفى علينا ما لوحدة اللغة فى ميادين التخاطب والكتابة  
والتقويم من أثر خطير فى توثيق الروابط بين الافراد والجماعات وصهرها  
لايجاد التقارب والتلاقى والاقتران .

● ان اللغة اداة التفكير الحر والوسيلة الفعالة التى تسجل بها منتجات  
القرائح ، ويحفظ بها التراث العلمى والفنى والادبى ، ويعبر الفرد بها عن  
مدرجاته وعواطفه وخلجات نفسه ، فتعطيه ثروة فى آدابها وتراثها وتمنحه  
الابانة والتعبير عن مختلف نواحي التفكير والوجدان .

● انا نتذرع باللغة عنصرا أساسيا لتقوية الحالة الذهنية العامة  
لدى الطلاب واقدارهم على الاستقبال المميز الحساس ، كما ندعوهم دائما  
الى تذوق جمال الالفاظ وتنميق العبارات واختيارها والتعبير بها والكتابة  
عن مقاصدهم وخواطرهم وافكارهم ، والتمكن من نقل هذا الادراك الى  
الآخرين : فى تعبيرات جمالية مختارة ، وهذه هى الناحية الايجابية فى  
مقدرة المتكلم على عرض موضوعه الذى يتحدث عنه بسمو وارتقاء .

● ان لكل كلمة وكل عبارة مجالا من التأثير الخاص يختلف اختلافا



واضحاً بين كل كلمة وأخرى ، وعبارة وعبارة ، ان الكلمة الناجحة هي التي تستطيع ان تقوى وتشجى وتشبع ، وهي مفتاح التأثير بين الناقل أو الواسف ، وبين المستقبل أو المخاطب ، وهي الوسيلة التاريخية التي تسجل بها الافكار والانطباعات والخواطر .

● اننا نؤمن بمنطق الكلمة المنطوقة والمثبتة ، ونرى أنهما أساسيتان في مجال التدوق الفني ، وبخاصة ان كثيراً من الطلاب في مدارسنا يفتقرون الى القدرة على التعبير والإبانة بحرية وانطلاق عن افكارهم بالكلمات المهدبة الملساء . ومن الاهمية بمكان ان نتيح لهم الفرص التي تشجعهم على التعبير عن احساسهم والثقة بانفسهم ، وأن يشتركوا في نقد اعمالهم واعمال غيرهم ، فتفتح أذهانهم ويعمق فهمهم ويتجدد ادراكهم تبعاً لذلك .

### ـ مراعاة المستويات والاستعدادات المتباينة بين الطلاب في مجال التدوق الفني :

● قديماً اتجهت عناية المدرسين الى ذوى المواهب والاستعدادات الفنية وحدهم ، وظلت المستويات الأخرى لا تجد من يأخذ بيدها ومن يرعاها أو يوجهها وما تتطلبه من الكشف عن استعداداتها والسير بها قدماً في طريق الابداع والنمو والتفوق . وربما كان ذلك راجعاً الى تأثير الخرافة القديمة الملتزمة التي تقول : ان موهبة الفن تولد ولا تصنع ، وان الفن هواية وليس هناك داع لممارسته على مستوى الجماعة كلها ، مما أدى الى قصر الاهتمام على ذوى المواهب الفنية وحدهم . وهذا الاتجاه أدى الى خلق أزمة انسانية وفكرية واجتماعية ، لان الموهبة ليست هي كل شيء في مجال العمل الفني .

● ان الموهبة ذاتها التي لا يصقلها العلم ولا تصقلها الخبرة والممارسة والثقافة والدراسة لا تنطلق منها الشرارة المتوهجة ولا تندلع منها النار التي تثير الفكر وتصقل الدوق . ان صاحب الموهبة الفنية تزدد انفعالاته بالفن عمقا ، واحكامه على الأعمال الفنية وضوحا بمتابعته للدراسات وبموالاة المشرف الفني له بالقيادة والتوجيهات الرشيدة .

● اننا لا نحرم العناية بذوى المواهب الفنية المتفتحة ، ولا نعارض في ضرورة مؤالاتهم بالرعاية المتصلة حتى تصل بهم الى درجة عالية من النضج الفني ومن جودة الانتاج : الا أن المبدأ الاشتراكي الجديد يعلي علينا في الوقت ذاته أن ننظر الى جميع الأفراد على أساس من وحدة الشخصية الانسانية وتداخل مظاهر النشاط في صورته المختلفة . واستناداً الى هذا ينبغي أن نوجد المتخلف في تجارب مباشرة مع الجماعة وأن يتصل دائماً بالمجالات الأخرى . ان هذه الطائفة لا تعوزها الموهبة ولكن ينقصها

نحو العمل السليم الذي يندفعون فيه بطاقتهم واستعداداتهم وقدراتهم الى الظهور .

● ان من اهم واجباتنا كمربين ان نهىء المجال امام هذه الخامات البشرية جميعها لا فرق بين موهوب أو غير موهوب للتفتح والتجاوب والنمو ، والتكفل بتقديم مختلف الخدمات لهم ، وموالاته تدريبهم حتى تبرز شخصياتهم وتؤهلهم لتحمل مسئولياتهم الفردية ومسئولياتهم في اطار الجماعة المتعاونة على السواء ، حتى لا يكون من بينهم من يعد كما مهملا أو أرقاما بلا مدلول ، ولا يصح أن يكون بيننا مكان لطالب عاطل أو متخلف في مجتمعنا الحديث الذي يقوم على الكفاية والعدل واعطاء الفرص للجميع ، الكل لا بد أن يكون مع الجماعة قوة بناءة مشتركة للقضاء على الإتكالية والسلبية ، حتى يصبحوا جميعا خلايا حية فاعلة في الكيان الاجتماعي العام ، وعلى هذا يجب أن يعطى كل فرد مهما يكن شأنه ومهما يكن مستواه فرصة الانتاج والعمل والاسهام الايجابي في مجالات التذوق الفني على مستوى طاقته وفي حدود قدرته واحتماله وسرعته :

● كما ينبغي أيضا ان تتاح للطلاب فرص متزايدة كلما تقدموا في سنى الدراسة وأن يشتركوا في مجالات تذوقية متطورة في المراحل الاعلى فيناقشوا ويساهموا في الحكم مع ازدياد العلاقات والتأثيرات المتبادلة ، ودفعهم الى أن يتعلموا بمساعدتنا وتوجيهنا ، وأن يتعودوا التماس المتعة واللذة في التواجد مع الجماعة ، وأن يفتحوا عيونهم على كل موقف جمالى بالتأمل الخصب والملاحظة الدقيقة والتقصى الواعى .

### — التذوق الفردى والتذوق الجماعى وأثر كل منهما فى العلم والتعلم:

● التذوق الفنى امر نسبى لا يصح ان يختلف عليه الناس ، لان ما يستهوى ذوقى قد لا يستهوى أذواق الآخرين ، وليس لشخص كائن من كان ان يفرض على الغير آراءه الذوقية ، أو حتى يعتقد أنها ينبغي ان تطابق آراء الآخرين أو تستثير فيهم أخيلة مماثلة لتلك التى مرت فى ذهنه .

● لا بد أن يكون للتلقيات الفردية اول الامر نصيب محدد فى مجال التذوق الشخصى والابداع الفنى ، وأن يكون الحكم الذوقى ترجمة ذاتية لصاحبه يل بلورة لتجربته الجمالية ، وهذا يقوى شعور الفرد بشخصيته واراادته .

● ولكن التذوق الفردى لا ينبغي أن يصرفنا بأية حال عن أهمية الاتجاه نحو ممارسة التذوق الجماعى ، اذ لو كان الذوق شيئا فرديا تماما لاكتفى الفنان بممارسة فنه لنفسه فقط ، ما دام أن أحدا لن يفهمه أو

بمعنيہ ، ولن يتفق معه في الحكم على عمله . اما أن الفنان يتوقع مشاركة الآخرين له في رأيه وحكمه فهذا معناه أن التجربة الجمالية ليست فردية فحسب ولكنها تزيد على مجرد التذوق الفردي .

● نحن حين نحكم على أى إنتاج فنى بأنه جميل فلسنا نعنى أن جميع الأفراد يرونه جميلاً كما نراه وانما نعنى أن كل من يتأمل هذا الموضوع في الظروف نفسها التى نتأمله فيها لا بد أن يراه جميلاً .

● التذوق الجماعى لا يقل أهمية عن الحاجات الفردية حتى تتحقق بين الأفراد المتذوقين وحدة الشاعر في فهم أى عمل فنى وتقديره ، وهذا ما يفسر معنى الشمول في الحكم الجمالى .

● ان بعض الأفراد الذين يجولون في متاحف الفن أو معرض من معارض التصوير مع زملاء لهم يحاولون أن يظهروا أمامهم بمظهر الخبراء المتكئين الدواقين ، وهم بهذه المثابة يستقبلون من الصور المعروضة منبهات كثيرة وانطباعات شتى ما كانت لتتاح لهم لو انهم زاروا هذا المعرض بمفردهم .

● وعلى هذا الأساس تصبح التجربة المشتركة والزيارات الجماعية سبيلاً الى دعم التفاهم وتوصيل الأحكام الخاصة والتجارب الى الآخرين كما تساعد في استنباط أشياء كثيرة مختلفة نتيجة لتعدد مواضع اهتمامات الأفراد المشتركين في عملية بعينها من عمليات التذوق ، لأن تأثير أى عنصر واحد يعتمد في حد ذاته على العناصر الأخرى التى توجد معه .

● ولعل من الفضائل الكبرى التى تذكر لمدرس التربية الفنية اتصاله الشخصى الدائم بتلاميذه أثناء الممارسة والاداء الفنى مقدراً لكل واحد منهم استقلاله أولاً بنفسه والتحقق من أذواقهم وميولهم الفردية ، بحيث لا يفقد أحدهم فرديته في حالة التأمل والخلق الفنى ، وأن يحرص على مبادلتهم الراى والمناقشة وضروب الحوار المثمر ، على الا يقتصر في هذا على الاتصال الفردي وحده ، بل يوحدتهم جميعاً في تجارب جمالية متعددة ومباشرة مع المجموعات الأخرى ليتحقق الشعور الكامل المطلوب بأفكار وأذواق وعقول الآخرين والتجاوب معهم وإدراك ما فاتهم أو ما عجزوا عنه دون غيرهم .

### – تذوق الأعمال والإنتاج الفنى في المتاحف والمعارض الفنية :

● المتاحف والمعارض الفنية مصادر حية للتثقيف والتذوق الفنى ، وهى كتب مفتوحة أمام الزائر تهدى اليه دون مقابل ، ومدارس للاعداد...



والتكوين والتنمية والتوجيه سوى ، لهذا يجب على كل مشتغل بالفن والتربية الفنية أن يتخذ من زيارتها فرصا للبحث والكشف والتأمل والدراسة الواعية ، ومحاولة الخروج بخبرات عميقة ، وقيم تدوقية ، ومفاهيم جديدة ، ووجهة نظر خاصة بالنسبة للأعمال الفنية المعروضة .

● وهذه المتاحف والمعارض الفنية ينبغي أن تعد اعدادا فائقا بعيدا عن الارتجال حتى تقدم حلولاً مركزة ومستساغة لبعض المشكلات الفنية الراهنة ، واطهار تجارب جديدة ونماذج مختارة في خدمة الأغراض الفنية التي اقيمت من أجلها .

● ولعل من أهم الخدمات التي ينبغي أن تحققها تلك الدور في مجال التدوق الفني أن تسجل لهذه المعارض والمتاحف كتيبات تفسيرية متجددة تبين بين حين وآخر فلسفتها وأهدافها ومقاصدها ونواحي الإبداع فيها ، وأن تهيب للمدرسين والمتعلمين فرص الزيارة العلمية ، وأن يعد لذلك تخطيط سابق يحدد معالم الزيارة والنواحي التي يمكن أن تكون جذيرة بالدراسة لارتباطها ببعض الأعمال المطروقة أو الاتجاهات التي يراد تسليط الضوء عليها بالذات . .

● والجدير بالملاحظة أنه يصعب تذوق عدد كبير من الأعمال الفنية في وقت قصير وفي زيارة واحدة ، لما يتسبب عن ذلك من خلط واضطراب يحولان دون تحقيق الفائدة المرجوة من الزيارة ، ولهذا يحسن الاقتصار على عدد محدود من الأعمال الفنية لدراستها دراسة وافية عميقة ، مع ملاحظة أن الأفراد يختلفون اختلافاً بينا في مدى ملاحظاتهم وتمييزهم الواعي لهذه الاستجابات ، وربما كانوا يختلفون أيضاً في درجة التباين في مستوى استجاباتهم وفي مواقفهم وفي انفعالاتهم وتأثيراتهم الجمالية وفي اختباراتهم وآرائهم النقدية .

● ومهما يذكر من أمر فانه ينبغي أن تكون هذه الزيارات دافعة على الكشف والتكيف والانشاء والابتكار ومضاعفة النشاط والجهود التي تبذل باخلاص لتحقيق التقدم الفني وتشجيع العقول المتفتحة للبحث الراغبة في الدرس .

● وربما كان من المفيد أيضاً أن تنشأ داخل المتاحف الفنية فصول دراسية مسائية للتذوق الفني وتاريخ الفن وتعد هذه الدراسات من جميع الزوايا الفنية التي تعالج المشكلات الجوهرية في ضوء احتياجاتنا المعاصرة مع تشجيع الجماهير على حضور هذه الحلقات الدراسية للتمرس بهذه الخبرات في سبيل النمو الفني ، وإيجاد القابليات الكثيرة لدى أفراد الشعب على اختلاف هئئاته ووظائفه .

❶ ولا يفوتنى هنا أن أذكر بالتقدير التقليد الحميد الذي استنبته الإدارة العامة للفنون الجميلة هذا العام ، وذلك بعقد ندوات متتابعة تقام داخل قاعة العرض للفنون الجميلة بالغرفة التجارية بباب اللوق في اليوم النهائي لمدة العرض لكل معرض ، جماعى أو فردى يقام ، فيقدم أعضاء الندوة من الاساتذة المختصين كما يقدم الفنان أو الفنانون المشتركون وجهة نظرهم عن المعرض وتذوق الاعمال المعروضة مع ابداء الراى فيها وفي اتجاهات الفنانين . ويشترك الجمهور في هذه الحلقات الدراسية الختامية بالرأى والتعقيب والاسئلة ، وفي هذا المظهر الثقافى الجميل ما يبشر بالخير المرجى والفائدة الملموسة . وبودى أن يتنبه القائمون على هذه السياسة الرشيدة أن يسجلوا كل ما يدور من آراء ومناقشات مؤيدة أو معارضة في كتيبات مستقلة عن كل معرض أو كتاب شامل لمجموعة معارض الموسم ونشر هذه المطبوعات وتعميم تداولها على نطاق كبير للإفادة منها باعتبارها محصلة غنية وذخيرة موفورة الخصب والنماء بالفكر الحى والنقد الفنى الذاتى .

### ـ المعينات التعليمية في مجالات التذوق الفنى :

❷ للوسائل التعليمية أثر بالغ في دعم التذوق الفنى وغرس القيم الجمالية فى الناشئة ، وفى المساعدة العملية على الاثارة العاطفية وتقريب المفاهيم والافكار التى لا غنى عنها لكل متعلم والتى يصعب الوصول اليها بطريقة أو بأخرى . وقد تعددت أنواع هذه الوسائل وتشتت سائرنا فى الوقت الحاضر تنوعا ملحوظا ، وما يزال الطريق أمامها مفتوحا للنمو والتقدم .

❸ ومن بين هذه الوسائل الصور والمنسوخات والكتب المصورة والافلام والشرائح الملونة والنماذج المجسمة المختلفة من طبيعية ومصنوعة والتسجيلات الصوتية ، وكل هذه الوسائل وغيرها من شأنها أن تساعد فى خلق قيم رفيعة وحوافز جديدة ترفع من مستوى الاداء ومستوى التذوق فى جميع الجوانب النفعية التى تنعكس بدورها على ثقافة الطلاب وتسمو بتفكيرهم وترفع من اذواقهم وتعمق من ادراكهم ، وتخلق فى نفوسهم الشغف كما تستهويهم نحو تذوق ما فيها من قيم فنية تشكيلية واجتماعية على مستويات مختلفة يمكن التمييز بينها بكل دقة ، ومن ثم يتحقق الفهم العميق بأسرارها وعناصرها وشحن الافراد بالقيم الفنية التشكيلية التى تتضمنها وتنمية قدراتهم الابتكارية على العمل والانتاج والتعبير والتأثير فى الإدراك الفنى .

❹ وربما كان من المفيد أن نتيح الفرص الواسعة لتدريب الطلاب

بالمدارس على انتاج الوسائل التعليمية وفق احتياجات المواد التعليمية ،  
وفي مجالات العمل في حقل التربية الفنية ما يهيئ للناشئة سبل العمل  
الخلاق وانتاج بعض انواع الوسائل الملائمة .

● واذكر في هذا المقام بالثناء والتقدير ما حققته الادارة العامة  
للساكنات التعليمية بالاتفاق مع تفتيش التربية الفنية بالوزارة من اعداد  
مجموعات من الشرائح الملونة لمختارات من مصادر الانتاج الفني بالمعارض  
الدورية السنوية العامة التي يعدها التفتيش عاما بعد عام لعدد من المناطق  
التعليمية التي تشترك معا في هذا المعرض ، وكذلك بعض المعارض الدولية  
المشهورة التي تقام محليا ، وهذه خطوة موفقة نرجو ان يعم أثرها جميع  
المديرات التعليمية للاستفادة منها في مجال التدفق الفني .

● وحبذا لو امتد تفكيرنا الى اعداد بعض الافلام التي تسجل هذه  
المعارض في جوها الحقيقية ، وبعض مصادر الانتاج الفني وطريقة عرضه  
والخطط التجريبية وتنسيقها حتى يتسنى معايشة هذا الجو الجمالي في  
بيئته وعلى طبيعته .

### ـ علاقة التدفق الفني بتاريخ الفن :

● ان التاريخ يعرض علينا امثلة وصفية وسيرا متتابعة لحضارات  
عاشت ثم بادت ، استقرت ثم اضمحلت شيئا بعد شيء ، وانتهت فجأة  
ليحل غيرها محلها نتيجة لقوة الحضارة الجديدة اللاحقة .

● ونحن لا يعنينا كثيرا في دراستنا الجانب التاريخي المحض والسرد  
الزمني البحت والعلاقات العامة وتسلسل الاحداث وتتابع الفترات التي  
مرت بها البشرية على توالي العصور وعلى مر الحقب ، الا بالقدر اليسير  
الذي لا يحصى عنه لربط آثار الفن بالواقف والاوقات الزمنية والعهد  
والملاسات التي ازدهرت فيها .

● انه ينبغي ان تكون على تمام الحذر من الخلط الذي يحدث احيانا  
حين يتحدث البعض عن الفن والتاريخ واعتبارهما مظهرا واحدا متحدا .  
ان الدقة العلمية تحتم علينا الا نوازن بين المظاهر التاريخية والسير  
والقصص وبين القيم الفنية الا بما تقتضيه التجارب الذهنية التي مر بها  
الفنان والملاسات الحاسمة التي تعرض لها والظروف التي احاطت به .

● ان الفنون توصل لنا تجارب وتجعل في مقدور الكثيرين ان يصلوا  
الى حالات شعورية كانت ستظل مقصورة على القليلين بدون هذه الفنون  
وفي مقدورنا ان نضيف الى ذلك قائلين : ان الفنون هي ايضا وسيلة  
تمكن الفنانين انفسهم من ان يحيا حياة عميقة ما كانوا يستطيعون ان  
يمروا بها بدون هذه الفنون التي تحمل في طياتها اسرار الحياة ودقائقها ،  
فدراسة الفنون وممارستها تضيء على الفنان قوة هائلة وتحميه من



تمشتيت طاقاته ، الشيء الذى هو اعظم خطرا يتهده ، ومع ذلك فان للفنون  
آثرا تربويا شاملا يخفى على الكثيرين فى كيفية نمو المواقف ، ومدىها بالقيم  
التي يعز ادراكها على الكثيرين ، الا من وهب الاحساس الفنى الرفيع .

● ليس المقصود ونحن نحدد العلاقة بين التذوق الفنى وتاريخ الفن  
فى حقل التعليم العام - أن نتعرض تعرضا كاملا لما يسمى بالسرد التاريخي  
والسياق الزمني البحت ، ولكن الذى ينبغى ان نركز عليه هو أن نعطي  
للمتعلم فكرة واضحة عن الهدف الاساسي والفرض الهام من دراسة  
الحدود اليسيرة فى تاريخ الفن والفرض الهام من عملية التذوق الفنى من  
خلال ذلك .

● والذي يجب التركيز عليه فيما ارى هو عملية تذوق فلسفة الانتاج  
الفنى وفهمها وما يحمله هذا الانتاج الكثير من قيم فنية كنشاط حضارى  
لجنس البشرى كله ، وعلى ذلك يكون الأساس الذى نبني عليه اتجاهنا  
لصالح المتعلمين فى التعليم العام على اختلاف مراحله التى تعنى بهذه  
الدراسة .

● تذوق الدارس للحضارات الفنية فى بعض مختارات من انتاجها فى  
الفنون التشكيلية ، ومعرفة الأسس الفنية فى كل عمسل فنى ومميزاته  
وخصائصه ، والوقوف على العناصر الجمالية التى يشتمل عليها ، وكيفية  
الافادة منها ، والاجراءات التطبيقية الممكنة لتحقيق الأغراض الوظيفية  
والمهام الحيوية التى لا غنى عنها .

● معلومات مشتقة من دراسة التراث الفنى تحقق نوعا من الادراك  
والوعى والعلم الصحيح فى بعض الفنون الاساسية موازنة بغيرها من فنون  
مختلفة اخرى تجوز الموازنة بينها ، ومعرفة الفلسفة التى دفعت فنا بعينه  
الى شكل معين مخالف لشكل آخر .

● بيان الصلات والاختلافات فى الأسلوب والفلسفة التى دفعت بعض  
الفنانين فى عصور مختلفة أن تتجه بفنها الى اتجاه بعينه ، ومحاولة الكشف  
عن التنوع الملحوظ بين هذه الأساليب وتأثيرها فى خلق التوازن أو التوفيق  
بين الصفات المتضادة أو المتعارضة والصفات المتلاقية .

● معرفة خاطفة ببعض العلاقات الاجتماعية والدينية والبيئية التى  
كان لها دور فعال فى تكييف معين لحضارة فنية خاصة .

● التركيز بشكل عام على الحضارات الفنية ، وبخاصة الشرقية  
والمصرية والعربية ، وتأثيرها فى الحضارات الاخرى ، مع محاولة توجيهها  
توجيها قوميا .

● دراسة المدارس الفنية الحديثة واتجاهاتها والعلاقة بينها وبين  
فنون الاطفال فى حدود مبسطة ومقربة .

● عرض لانتاج بعض الفنانين المعاصرين والتعرض لفلسفة هؤلاء الفنانين واتجاهاتهم من واقع اعمالهم ونشاطهم .

● علاقة فنون الاطفال بالحضارات الفنية المختلفة وبخاصة ما يدور في مداراتها وفلكها ، من حيث الأسلوب واختلاف البواعث والتشابه والتباعد بينها في بعض المواضع والسمات المعبرة وأسباب ذلك .

● تذوق الفنون المعاصرة والوقوف على العلاقة بينها وبين بعض الفنون البدائية والشعبية في بيئات مختلفة .

● مدى ملائمة الخامات لتشكيل معين من الانتاج الفنى والاهتمام بما لعبته الخامات المحلية - بعد دراستها - من دور فعال في تطوير الانتاج الفنى بما يلبي احتياجات العصر وميول الوقت .

● القيام بزيارات على الطبيعة للمتاحف الفنية المختلفة مثل المتحف الإسلامى والمصرى والقبطى والمتاحف الشعبية وغيرها من المصادر الدراسية ، على أن تكون هذه الزيارات مركزة على جوانب معينة تقصد لذاتها ، وتدرس دراسة جماعية ثم دراسة فردية .

● التعرض لبعض الانتاج الفنى متعدد النواحي والاتجاهات ، وبخاصة من انتاج الفنانين الرواد العرب ، وتحليل هذه الاعمال بالفانوس انحرى لتأكيد الجوانب السابقة .

● نقد الأعمال الفنية ، وتحديد الأسس والزوايا والقيم التى يمكن الارتكاز عليها في هذا المجال لتمكين الطلاب من قراءة العمل الفنى وتحليلها وتكوين رأى شخصى وفق هذه الاسس . .

## - خاتمة :

لقد ركب الله عز وجل في الناس طبيعة الابتهاج بالجمال وتذوقه ليجعله عنصرا من عناصر السعادة في الحياة الأرضية . ومن شأن هذا الجمال أن يمدنا بالاشباع العاطفى المباشر والاستجابات الانفعالية تحقيقا للتنوع والشمول ، وتجنبنا للرتابة والملل .

وبعد ، فان التذوق الفنى في مجالات التربية الفنية يعد كيانا ثوريا واثابا في الحقل التعليمى ، ويجب ان تهيا امامه كل الفرص والظروف والامكانيات التى تسمح له بالسير سيرا حثيثا مع الحركة التعليمية التربوية الحديثة ليكشف امام الاجيال الصاعدة معالم الطريق المستقيم الى النور الحقيقى والسعادة المنشودة ، ومن أجل النمو بالنفس وبالبدن وبالمبادئ الخلقية والفكرية والثقافية ، ومن أجل بناء الشخصية المتكاملة السوية ، بل من أجل تعميق الحياة .

# هل تنقصنا « النظرية » في الإدارة المدرسية

للدكتور احمد محمد عمر

وكيل المعهد الزراعى العالى بالمتية

وصلت دراسة الادارة اوج قمعتها فى هذه الفترة من الزمن المعاصر حيث تعقدت مشاكل توجيه الافراد فى المنظمات المختلفة بوجه عام وفى المنظمات التعليمية بوجه خاص . فلقد كانت دراسة الادارة المدرسية فى الماضى نوعا من سرد القصص المشهورة عن بعض الاداريين الذين نجحوا يوما ما فى ادارتهم ، كما كانت الادارة ذاتها نوعا من تخمينات الكثيرين من اجل ذلك كان من غير الممكن أن يوصف حقل الادارة التربوية بقرباته لنظريات ايضاحية تحتوى على فروض ابنكارية ، او نتائج قائمة على بحوث ، الا ان برنامج الادارة المتعاونة الذى تشرف عليه مؤسسة كيلوج Kellogg الامريكية قد احدث تغييرا فى المفهوم الذى كان موصدا على امكانية خلق نظريات ادارية ، وأصبحت دراسة الادارة المدرسية فى مكان الصدارة فيما يختص بالبحث عن الاسس النظرية لانواع نشاطها المختلفة .

ولو ان الوقت لم يحن بعد لاصدار نظريات ادارية عامة مكتملة بالمعنى المعروف الا ان علينا ونحن فى اول الشوط أن نكتب ونحلل عبارات مدخلية نصف بها مفاهيم الاوضاع التى نعيشها . ففى الخمسينيات اعتقد التربويون أن حقل الادارة المدرسية قد تعرف جيدا وان الشك فيما ظهر من تعريفات هو أمر بعيد الاحتمال . وقد كان لتعريف « موهلمان Moehlman » للادارة المدرسية عام ١٩٤٠ وقع كبير فى اوساط المهتمين بكل ما يتصل بالادارة حتى ان كل ما تلاه من تعريفات فى ذلك الوقت بات يتخذه أساسا لمقارنات صلاحيتها ، ثم تغير الوضع بعد عشر سنوات أخرى حينما تعقدت المسائل واختلط الامر على القائمين بالادارة بحيث أصبحت دقة تعريف موهلمان غير ذات موضوع ، ثم خرج غيره من العلماء الذين كونوا المؤتمر الوطنى الأمريكى لاساتذة الادارة المدرسية بتعريفات تحمل تشابها ضئيلا لتعريف موهلمان ، واتفقوا جميعا على أن يطلق على الادارة المدرسية اسم « الادارة التربوية » تعميما وشمولا لمفهوم الادارة فى المدرسة . أما اليوم فقد تميزت الكتابة فى الادارة المدرسية او الادارة التربوية كما هى معروفة الآن بالبحث عن «مادة» الادارة وعن « نظرية » تربط أجزاء هذه المادة بعضها ببعض .

وعلى الرغم من ان دراسة الموضوع قد بدأت طيبة على ما يبدو الا ان



السنوات التي مرت ما زالت قليلة حتى تغير افكار رجال الادارة المدرسية القائمين بالعمل فعلا . ومما يساعد هؤلاء على موقفهم ما قرره والتون Walton من ان مادة الادارة المدرسية ليست بعد نظاما علميا : انها تقترض قطاعات متنافرة من العلوم الاخرى كالقانون والاقتصاد والتجارة والعلوم السياسية ، وعلم النفس الاجتماعى ، وعلم الاجتماع ، والتربية والهندسة والعمار ، والاحصاء . لذلك فهي تفتقر الى « جسم المادة المنظم » والى اساس نظرى متين ، ثم الى اساس فنى واضح ، وهذا بالإضافة الى أن ما درس من دروس الادارة المدرسية الى عهد قريب كان وصفا لبعض أنواع الخبرات ، وأنواع الحرص ، أو التوصيات التي ربما احتوت على الامل في صحة اتباعها ، كما كانت سردا لقصص النجاح الادارى وتتبع الوقائع الادارية التي يفهم الدارسون منها ان المسألة كلها حسن تصرف او Common sense ، فالى اى حد كانت هذه الدراسات مفيدة لمن يرغب في ارتقاء سام الادارة ؟ الله وحده يعلم .

الا ان الاهتمام المتزايد نحو النواحي النظرية في الادارة التربوية قد بينت اكتفاء بالطريقة التقليدية لتدريس هذه المادة مع الرغبة في تكوين مستند ادارى يحتوى على نظريات علمية ويعتبر الاهتمام بالنظرية الادارية شىء حديث على الادارة التربوية التي ظلت دائما « عملية » بمعنى استبعاد « النظرية » بمفهومها العلمى . ومنذ عام ١٩٤٦ خرجت الى حيز الوجود عديد من المحاولات الفردية شكلت اساسا متينا للاهتمام « النظرى » في الادارة ، ثم تدرجت المحاولات الفردية الى الجهود الجماعى الذى شكل ثورة من نوع جديد في نجاح البشرية وسيطرتها على قواها . ومن بين الهيئات التي اهتمت بموضوع النظريات الادارية التربوية :

١ - المؤتمر الوطنى الامريكى لاساتذة الادارة التربوية الذى عقد في « انديكوت » بولاية نيويورك سنة ١٩٤٧ .

١ - مؤسسة كيلوج الامريكية والبرنامج المتعاون للادارة التربوية حيث بدأ تعاونهما بولاية ميتشجان بامريكا خلال عام ١٩٥٠ .

٣ - مجلس الجامعات الامريكية للادارة التربوية والذى بدأ نشاطه عام ١٩٥٤ .

٤ - محاولات الباحثين في الموضوع من خلال دراساتهم للحالات الخاصة ، وتمهيدهم الطريق للحصول على تشكيل نظرى للادارة .

ومن مجهودات هؤلاء جميعا تغير مفهوم نظرية الادارة التربوية الى مفهوم جديد .

وحتى نحاول توضيح هذا المفهوم الجديد نقول ان شيئاً ما قد يوصف بأنه نظري اذا كانت قيمته في نظر التطبيقين أو الذين انحازوا الى التطبيقية - اقل عن كونه عملياً أو مفيداً ، ولقد أصبح هذا الانحياز مأخوذاً على النظرية بشكل عام وعلى النظرية التربوية بشكل خاص واصبح موضوع النظرية في حكم المرفوض خاصة من بعض التربويين الإداريين الذين لا يقبلوا بسهولة دخول النظريات حقلهم التطبيقي .

وربما اثرت مناقشات عديدة حول أهمية النظرية في حقل الإدارة التربوية طالما وأن هناك عادات وخبرات ومعتقدات ألفها رجال الإدارة المدرسية ونجح كثير منهم في أعمالهم ، إلا أن تعقيدات المسائل الإدارية وبعدها شيئاً فشيئاً عن البساطة ، ورغبة الكثيرين في أن تبني الإدارة على نظريات أساسية قد حفزت كثيراً من الباحثين على دراسة أسباب خوف الإداريين التربويين من نظريات الإدارة ، ومما وجدته جتسل Getzel وكولادارسي Coladarci أسباباً لهذا الخوف ما يأتي :

١ - الارتباط بالحقائق دون غيرها . ٢ - الاحترام اللا ارادي لسلطة « الخبراء » والقوانين الإدارية . ٣ - الخوف من « النظرية » . ٤ - عدم كفاية اللغة المهنية الإدارية . ٥ - الميل الى العاطفية المزوجة بالنظرية الشخصية في الإدارة .

٦ - والحقيقة انه تجب اضافة نقطة سادسة الى الخمس السابقة ، ألا وهي « قلة فهم ماهية النظرية » .

ومن الناحية الواقعية نجد أن هذا الخوف ليس قاصراً على الإداريين التربويين فحسب بل يشترك معهم في هذا الخوف من باشر عملاً إدارياً ما . وما من شك في أن هذه المخاوف تبدو واضحة بين صفوف التطبيقين من الإداريين التربويين . وحتى تكون على بينه من أمر هذه الأسباب نستطرد قليلاً في شرحها :-

#### أولاً - الارتباط بالحقائق دون غيرها :

هناك اعتقاد شائع بأن كل ما هو ضروري لتحسين الإدارة التربوية هو جمع الحقائق الإدارية . وربما كان ذلك صحيحاً وحقيقياً إلا أن ضعف هذا الاعتقاد يتلخص في أنه لا يستطيع أن يجعل من العلوم التربوية سوى موسوعة من الحقائق دون ما نظريات تربط بينها ودون ما تعميم يمكن استنتاجه منها .

## ثانيا - الاحترام الا ارادى لسلطة الخبراء والقوانين :

ما زال الاحترام الذى يندر بالخطر معترفا به لهؤلاء الذين يملكون سلطة معينة فى حق الادارة التربوية ، وبالتالى يندر مخالفتهم او مراجعتهم لاسباب ليس هنا محل لسردها حيث يعلمها الكثيرون . ونتيجة لذلك نجد ان المبالغة فى احترام القانون والسلطة هى بمثابة قوة مضادة للاحترام الحقيقى للنظرية التى تعتمد اساسا على اختبار تام لفروض مدروسة . كما يصبح تنفيذ الاجراءات على اساس من اوامر السلطة فقط تنفيذا آليا لا يمكن الاعتماد على صلاحيته .

## ثالثا - الخوف من النظرية :

يشير جيتسل وكولاد ارسى أن الخوف من النظرية يمكن التعبير عنه : « بأن النظريات صعبة » او « أن النظريات غير عملية » او ان النظريات غير مستقرة » . وفضيف انه ربما كان عدم تدريب الاداريين على استخدام النظرية من الاسباب الهامة للصعوبة الظاهرية لها ، وان هؤلاء لو أعطوا فرصة للتدريب على استخدام النظريات قبل دخولهم فى الادارة لقل خوفهم من النظرية كثيرا وربما انعدم هذا الخوف اطلاقا .

وهنا يجدر بنا ان نتساءل : هل النظرية حقيقية غير عملية ؟ . . ويمكن اعتبار ما قاله ديوى فى هذا الصدد اجابة على هذا التساؤل . قال ديوى :

« والنظرية فى النهاية . . اكثر الاشياء » « عملية » . . لانها توسع مدى الانتباه الى ما هو ابعد من الهدف المقصود ، كما تمكنا من الاستفادة من سلسلة الظروف والوسائل بشكل اعظم مما يمكن التعبير عنه خلال الملاحظات لاهداف عملية اولية .

وبدلا من ان يتفق ديوى مع القائلين بأن النظرية غير عملية فقد اختلف معهم قائلا بأن النظرية هى اكثر الاشياء عملية . . وتجىء العملية هنا من القدرة التى يكتسبها الفرد من معرفة النظرية مما يعطيه فرصة العمل فى مواقف معينة تعينه على التعميم منها الى تلك المواقف .

وتظهر اهمية النظرية فى الشعور بالامان عند التدليل على وجوب اخذ رأى لجنة ما اذا ما دعم هذا التدليل نظرية . والعكس صحيح اذا كان مجرد التدليل على استخدام لجنة هو أن اداريا قد استخدمها فى منطقة ما . وتظهر اهمية الاجراء فى اوسع اطاراته فى حالة التدليل الاول بينما تظهر هذه الاهمية فى أضيق حدودها فى حالة التدليل الثانى .



ولقد أشار «مورت» و «روسن» الى «عملية» النظرية بوضوح فيما اقتطفناه هنا حيث قالوا :

«النظرية أفضل وأكثر الصور الذهنية ضبطا لكيفية عمل الاجهزة في نظام ما آخذين في الاعتبار كل المعلومات والحقائق والظواهر التي تتعلق بهذا العمل . وليس هناك شيء عملي يختص بنظرية صحيحة ، فلو أنها قريبة من الحقيقة فإن الافعال التي تشير بها غالبا ما تكون عاقلة ، أما اذا كانت النظرية سيئة أو بعيدة عن الحقيقة فإن فرص الخطأ الناتجة من اتباعها تصبح كثيرة ما في ذلك شك . ويعتبر الاجراء البعيد عن الأساس النظرى محاولة يائسة لقيادة مركب شراعى في دوامة بالمحيط ، أما الاجراء المبني على نظرية مدروسة فيعتبر قوة عظيمة على طريق الهدف بأقل الخسائر أو الصدمات » .

وربما كان عدم استقرار النظريات سببا في شك الكثيرين في الفكرة الأساسية لاتباع النظريات في الادارة ومدعاة الى نبذ استخدامها ، إلا أن هذا الرأي قد انهار أمام القاعدة التي تقول أن النظريات لم تخلق للخلود وإنما وجدت لتساعد على تطوير وتعريف وتوضيح مشاكل الوقت الحاضر ومشاكل المستقبل القريب علاوة على أنها تساعد على بناء نظريات أخرى للمستقبل .

وتعتبر النظريات بوجه عام هرمية البناء ، ترتكز نظريات الحاضر فيها على نظريات الماضي ، فإذا اختبارنا نظريات الامس في العلوم الطبيعية وجدنا بعضها قد أصبح غير حقيقى اليوم . وعلى سبيل المثال ظلت نظرية « بتولى » Petolmy فيما يختص بالكون حقيقة معروفة مدة أربعة عشر قرنا حيث نصت على أن الأرض مركز الكون حتى عام ١٥٤٣ حينما نشر كوبرنيكس Copernicus الاطار العام لنظرية الكون الحالية . فهل يمكن القول بأن عمل بتولى كان بدون جدوى ؟ .. وقد يجادل البعض في أنه ما كان لغير « كوبرنيكس » أن يبحث نظرية أخرى لولا ما وضح من قصور نظرية « بتولى » غير الصحيحة والتي أدت هدفها في تركيز الانتباه على المشكلة الرئيسية وفي ايجاد حل يمكن قياسه . ويمكن تصوير تتابع مثل هذه النظرية مرات ومرات مدعمة بأمثلة من العلوم المختلفة .

وبناء عليه فليس هناك من داع للخوف من النظرية بسبب طبيعتها المتغيرة .

#### رابعا - عدم كفاية اللغة المهنية الادارية :

من الآثار الهامة لنظريات الادارة التربوية خلق وتطوير لغة خاصة بهذا النوع من الادارة ، وليس معنى ذلك أن الادارة التربوية هى وحدها الضعيفة في لغتها الادارية ، بل أن ذلك صحيح بالنسبة لكل الحقل الادارى الذى صعب حتى الآن تطوير نظرياته لافتقاره الى تسمية مفاهيمه .

وهناك حقيقتان واضحتان فيما يختص باللغة المهنية الادارية : -  
الاولى - ليس هناك ثبات في استعمال التعبيرات الادارية لوصف حدث أو معنى معين .

الثانية - تصف التعبيرات الادارية المستعملة كالديموقراطية ، والسلطة ، والتكامل ... الخ معاني عريضة في تنفيذ معين .

ويزيد الافتقار الى الثبات في معاني التعبيرات الادارية من صعوبة اتصال الإداريين بعضهم ببعض وبالتالي يصبح أهم الأعمال التي تواجهها في المستقبل هو بناء تسميات لمفاهيم الإدارة .

#### خامسا - الميل الى العاطفية الممزوجة بالنظرة الشخصية في الإدارة :

وتعتبر نقص النظريات الادارية غير المرتبطة بالعاطفة الشخصية أحد العوامل المثبطة لتقدم حقل الإدارة التربوية ، ففي الوقت الحاضر يوجد عديد من أفكار المبتكرين الإداريين الشخصية . ولذا فقد أصبح نقد فكرة ما انتقادا للشخص ذاته صاحب الفكرة . وغالبا ما لا يأتي هذا النقد بالنواحي البناءة للمشكلة حيث يضع النقد صاحب الفكرة في كفة الدفاع أو الغضب أو الاحتجاج . كل ذلك لا يتوقع منه أن نحسن بناء نظرية ادارية جديدة ، على العكس فقد تشتعل نار الحرب بين المتعارضين الذين ربما لو هيئت لهم الظروف الأفضل لكانوا أكثر إنتاجا وفهما ، يشجع من خلق مداخل مناسبة لنظريات ادارية تمكن من نقد محتوياتها دون المساس بفراصة المؤلفين . فاذا وصلنا الى هذا الحد من تهيئة الظروف المناسبة فسنصبح قادرين على تركيز الذكاء الابتكاري للمهنة على مشكلة بناء النظرية الصحيحة في الإدارة التربوية الناجحة .

#### سادسا - قلة فهم ماهية النظرية :

يرجع عدم فهم معنى النظرية في أغلب الاحيان الى النموذج الاساسي للاعتقاد السائد في فهم ماهيتها . وبالطبع لا يستطيع قطاع ما من الثقافة أن ينفصل بعيدا عن بقية اجزائها ، وخاصة قطاع الإداريين الذين يعز عليهم التغير عما افوه .

واستخلاصا مما تقدم يمكننا القول بأن الناس قد تعودوا على الارتباط « بالعملية » ولكن حاجتهم الى التعمق في « عملياتهم » على أساس يساير استمرار التغير الاجتماعي جعلتهم يفكرون فيما يسر لهم ذلك من نظريات . . . واذا قلنا أن الإداريين التربويين قد تخلفوا عن غيرهم فيجب أن نتذكر بأنهم جزء من الثقافة التي انحازت بقوة الى كل ما هو غير نظري .

واذا كان الامر كذلك فالاجدى بنا أن نتعرف على وصف للنظرية محور الحديث . وخوفا من أن ندخل في تفاصيل تجريدية ربما تركت

فرصة « للممارسين » أن يثيروا بعض الشكوك في أمر استخدام « النظرية » في الإدارة المدرسية ، يقول « جريفتس » Griffiths أن النظرية : —

١. — ليست شائنا خاصا .
٢. — وليست حلما .
٣. — وليست فلسفة .
٤. — وليست تقسيما .

**فالنظرية ليست شائنا خاصا** بمعنى أن كل إداري يستطيع أن يطور لنفسه نموذجا أو أسلوبا للعمل ، ولكن النموذج والأسلوب لا يمكن أن يطلق عليهما « نظرية » ، بل ربما أطلق عليهما « قاعدة » جاءت نتيجة لخبرة الإداري نفسه . وحيث أن الخبرة دائما محدودة أو محصورة في محيط فردي فإن القواعد غالبا ما تتسم بقصور كبير عن النظرية . وعلى الرغم من أن كل إداري لديه نظرة فيما يجب أن ينجز من إجراءات حينما يواجهها كل يوم ، إلا أنه يجب ألا يخدع نفسه بأنه قد كون « نظرية إدارية » .

**والنظرية ليست حلما** بمعنى أنها ليست خيالا أو حلم يقظة أو مجرد نقاش لفظي لا يعنى شيئا إلا وقت حدوثه .

**كما أن النظرية ليست فلسفة** بمعنى أنها ليست ما يطرده التربوي ليكون فلسفته الشخصية أو مجموعة ما يجب عمله نحو عدد من مشاكل الإدارة التربوية ، وهو ما يسميه البعض خطأ « بالنظرية » . وحتى يتضح فهم وجهة النظر هذه نقول أنه في حالة ما إذا كان لفرد ما « فلسفة » فيجب أن تتعلق خطوطها بمشاكل الحقيقة ذاتها ومشاكل معرفة الحقيقة ومشاكل قيمة الحقيقة وأهميتها ثم مشاكل ربط كل هذا ببعض ببعض وهو ما يطلق عليه علم المنطق . وإذا كان الفرض من الفلسفة الإدارية هو تطوير مجموعة من القيم الإدارية فإنه من الضروري التعرّيج على النواحي الفلسفية الأخرى حتى تكون متمشية مع ما يتعلق بالحقيقة . وهنا أيضا نقول أن النظرية هي غير ذلك .

أما التفرقة بين النظرية والفلسفة فهي بالضبط تفرقة بين جانبي « ما يكون — وما يجب » وفي هذا الخصوص يحدثنا « هالپن » Halpin فيقول أن كثيرا من الكتاب في النظرية الإدارية التربوية يستخدمون تعبير « نظرية » فيما يعنى « نظرية القيمة » للدلالة على ما « يجب » على الإداريين عمله لا على ما يعملوه فعلا . وهذا الخلط بين « ما يكون — وما يجب » هو المسئول عن الفشل الخطير في الاتصال بين علماء التربية وعلماء الاجتماع أكثر من أى موضوع آخر . ولا ينكر أحد أننا في حاجة إلى قواعد سلوكية قياسية بمعناها الخلقى فيما « يجب » على الإداريين عمله . ولكن هذه المكونات أيضا لا تكون النظرية .



ولقد ناقش جانبي « ما يكون - وما يجب » كثير من العلماء منهم « والدو » و « سيمون » حيث يمكن تفسير نقاشهما على المثال التالي :

لو أن شخصا قفز من نافذة في الطابق الأخير من عمارة سكنية ذات ثلاثين طابقا ، فيمكننا التنبؤ وحساب السرعة التي بمقتضاها يصطدم جسمه بالشارع أسفلها - كما يمكننا التنبؤ - مع درجة احتمال عالية - أن هذا الشخص سوف يلقي حتفه على أثر اصطدامه بالأرض . مثل هذا الحساب والتنبؤ هو إطار « النظرية » حيث يمكن تقريرها فيما يلي :

« لو أن شخصا سقط من الدور الثلاثين لمبنى فانه سيلقى حتفه حلى الأثر » . وإذا دققنا النظر في كلمات العبارة ومعناها نجدها خالية من القيم . ولو أن القيم تعتبر عوامل متغيرة فقط تدخل في حساب « النظرية » . ولو أن شخصا قال لنفسه « هل أرغب في القضاء على حياتي ؟ وكانت اجابته بنعم ( حكم قيمى ) ، فانه ربما اخذ في اعتباره الانتحار بالقفز من أحد نوافذ الدور الثلاثين . وفي هذه الحالة نقول ان النظرية قالت له أن هذه الطريقة اكفا الوسائل لتحقيق غرضه .

وبطريقة أخرى يشرح « سيمون » ذلك بمثاله التالي :

في الاقتصاد ، ربما دلت عبارة « ان السلعة س طيبة » على معنيين أحدهما يصف الحقيقة Factual وهو ان « السلعة س مربحة » والثاني اخلاقي Ethical وهو ان « المكسب الكبير طيب » فالعبارة الأولى لا تحمل محتويات خلقية ولكنها تتبع العلوم التطبيقية التجارية . أما العبارة الثانية فهي وصف خلقى لا علمى حيث ليس فى امكان العلم أن يخبرنا ما اذا كان من الواجب أن نزيد مكاسبنا . أن كل ما يستطيع العلم تقريره هي الظروف التي يحدث في ظلها زيادة الربح وكذا النتائج التي ربما ترتبت على هذه الزيادة . وهنا يصبح تطوير خط التسبب في كلا المثالين موضوع له أساس منطقى ايجابى يفصل بين حقيقة « ما يكون » وموضوع « ما يجب » . ويفسر « تومسن » هذا الفاصل في عبارته التالية والتي تضع القيم في موضعها من النظرية الادارية : فيقول « يجب أن تتضمن النظرية سلوكا اداريا يعمل حيثما كانت الديمقراطية نظاما متبعاً ، أو أن نظاما سياسية أخرى هي السائدة ، وحيث يصبح فى استطاعة النظرية أن تفسر الادارة ، سواء كان الربح المادى هو أهم اعتباراتها أم غير ذلك . وعلى هذا الأساس يمكن القول بوجه عام ان القيم يجب معالجتها على انها عوامل متغيرة فقط بالنسبة « للنظرية » لا على أنها محددات لبنائها أو اتجاهها .

بقى ان نناقش ان النظرية ليست تقسيما . والمقصود بكلمة التقسيم ترتيب المعلومات حسب علاقاتها الطبيعية . والمعروف ان للتقسيمات المختلفة فى العلوم الطبيعية اهدافا جديدة قد تدعم وجهة النظر التي تقول بأن العلم بدأ بالتقسيم . واستنادا الى هذا الراى كان تقسيم « جاليك »

الذي ابتكره قبيل عام ١٩٣٧ قمة التفكير الإداري حيث أطلق عليه اسم « البوسدكورب » POSDCORB ويتكون هذا من الحروف الأولى لما يأتي :

Planning	التخطيط
Organizing	التنظيم
Staffing	إصدار الأوامر الإدارية
Directing	تدبير الميزانية
Co-ordinating	اختيار الهيئة
Reporting	التنسيق
Budgeting	كتابة التقارير

ثم ظهرت تقسيمات أخرى من أميزها تقسيم « ليفنجستون » و « دافيز » والذي راجعه جريفثس وأطلقوا عليه اسم تقسيم « المفهوم المجسم » Tri-Dimensional Concept . ويتضمن هذا التقسيم أربعة نواحٍ للإدارة التربوية هي :

- ١ - الفرص التربوية .
- ٢ - الميزانية والإمكانات .
- ٣ - القوى البشرية .
- ٤ - العلاقات العامة .

ثم جاء « كاتز » وقسم كل ناحية من النواحي السابقة إلى ثلاثة أقسام : فنية ، وإنسانية ، ومفاهيم .

ولقد أفاد هذا التقسيم وغيره في « وصف العمل Job description » لعدد من الوظائف الإدارية ، وكذا في تقسيم الإدارة إلى وحدات إدارية أصغر Management units . أما القول بأن التقسيم يمكن أن يكون قاعدة لنظرية فهو محاولة لا تؤدي إلى نتيجة أو حتى إلى اتجاه ، وذلك لأن التقسيم لا يسمح بعمل فروض يمكن قياس صحة وجودها فتكون أساساً لنظرية ، بل يسمح بتقسيمات أخرى وهذه تسمح بتقسيمات أدق . . . وهلم جرا . وفي هذا المقام أدلى « هالپن » بملاحظتين وجهيتين :

( الأولى ) ان التقسيمات مسألة ليس لها حدود إلا الكلمات التي نعرفها لتسمية التقسيمات المختلفة .

( الثانية ) كثيراً ما يرتكب التقسيميون مخاطرة خلط عناصر متباينة . . . تباين البرتقال والسفن الحربية . . . وشتان بين صنفى الخيط . وإذا لم يكن للتقسيم استعمال في بناء النظريات المختلفة . . . فما هي فائدته أو

أهميته ؟.. والإجابة بسيطة هي أن التقسيمات المختلفة مفيدة إذا كانت مبنية على معادلات نظرية كما يتضح من جدول تقسيم العناصر الكيميائية الذي بنى على معادلة نظرية « مندليف » التي وصفت العلاقة بين العناصر المختلفة والتي من خلالها أمكن التنبؤ بخصائص العناصر التي لم تكتشف بعد.. وفي ختام هذا الجزء من المناقشة ، وبعد أن وصفنا « النظرية الإدارية » .. بما عداها .. بأنها ليست شأنا خاصا - وأنها ليست حلما - وأنها ليست فلسفة - وأنها ليست تقسيما : وضع لنا بما لا يدع مجالا للشك أن التجربة الخاصة ، وأن الحكم ، وأن الفلسفة ، وأن التقسيم ، كلها محاولات محدودة لا يمكن التعميم منها إلى مواقف « إدارية متشابهة أو مخالفة ، وأن فائدتها لتطوير الإدارة التربوية كانت ضئيلة . وهنا نكون قد وصلنا إلى نهاية مطاف ما هو « غير نظري » أو بمعنى أصح ما هو « غير علمي » ولم نغد منه شيئا ذا بال في تطوير الإدارة التربوية .

بقي أن نرجح إذن أن الإدارة التربوية في حركة تطورها المعاصرة ربما كانت في حاجة ماسة إلى أسس « علمية » أو « نظرية » يجدر بنا أن نعيدها جل اهتمامنا وانتباهنا في بحث قادم إن شاء الله .

\*\*\* \*



# دأى فى صلة مناهج الفلسفة بالميثاق

للاستاذ صلاح العرب عبد الجواد

المدير المساعد بالسكـرتارية الفنية للتخطيط بوزارة التربية

لما كانت الوزارة بصدد النظر فى تعديل المناهج على ضوء التغييرات الاجتماعية الاشتراكية ، فان هذا التعديل يعتبر فرصة نقتنمها لبيان صلة الميثاق بمناهج المواد الفلسفية ، ولبيان كيف نحقق أهداف الميثاق فى تنشئتنا للطالب عن طريق تدريس المواد الفلسفية ومن ثم يستطيع المدرس استغلال الميثاق فى تدريسه وفى نشاطه ، وأخيرا وهو الأمر الهام نستطيع أن نخطط مناهج تلك المواد تبعا لما تضمنه الميثاق من اتجاهات . ولقد تضمن الميثاق كثيرا من المبادئ والاتجاهات التى تؤثر فى حياتنا ، ليس فقط فى ميدان الحياة السياسية والاقتصادية بل وأيضا فى مجال الحياة الاجتماعية بوجه عام وفى مجال التربية والتعليم بوجه خاص .

— ١ —

## الميثاق وتحديد الهدف من تدريس المواد الفلسفية :

لقد تعرض الميثاق الى التعليم وأهدافه بصورة مباشرة فى أكثر من موضع :

( ١ ) جعل التعليم حقا من الحقوق الأربعة للمواطن وأعطاه حق مواصلة التعليم تبعا للمستوى الذى تهله له قدراته .

( ب ) ثم تعرض الميثاق الى أهداف التعليم وطالب أن يهدف الى تمكين الإنسان الفرد من القدرة على إعادة تشكيل الحياة .

لذلك فان العلم للمجتمع يجب أن يكون شعار الثورة الثقافية فى هذه المرحلة .

## والمواد الفلسفية تهدف الى :

- ١ - تكوين مواطن حر قادر على إعادة تشكيل الحياة فى المجتمع .
- ٢ - تشكيل المواطن الصالح الديموقراطى الاشتراكى التعاونى .

٣ - أن تكون مقررات المواد الفلسفية في خدمة المجتمع سبيلا لحل مشكلاته ..

**ويقصد بالهدف الاول :** تكوين مواطن حر قادر على اعادة تشكيل الحياة في المجتمع لا تكون الفلسفة ومناهجها، ترفا عقليا كما يهاجمها البعض أو ثقافة راقية لفئة ممتازة عقليا كما يدافع البعض عنها . أو اعدادا للتعليم الجامعي كما يظن بعض المدرسين : بل ثقافة لازمة لكل مواطن ولها وظيفة اجتماعية تتمثل في العمل على تحقيق حاجات المجتمع وفي تأثرها باتجاهاته وأهدافه وفلسفته وفي اعداد الطالب للحياة الاجتماعية ..

**ويقصد بالهدف الثاني :** تشكيل المواطن الديموقراطي الاشتراكي التعاوني وتنحصر أهداف المواد الفلسفية وتحدد أغراضها التعليمية فكل مادة من موادها يجب أن تنتهي بتحقيق خصائص معينة في المواطن سواء كانت خصائص عقلية أي خصائص في التفكير أم اكتساب أنماط معينة في السلوك والتعامل مع الغير والمجتمع أم خصائص في وجدانه ... الخ .

**والثالث :** ويقصد به « أن تكون المواد الفلسفية في خدمة المجتمع وحل مشكلاته » : فيكون أماننا الأساس الذي بمقتضاه نختار مقررات المناهج وبمقتضاه تعدل المناهج . وإذا كان المربون يرون أن اختيار المقررات بحيث تشمل على : مستلزمات المادة نفسها وتنظيمها المنطقي ، حياة الطلاب وميولهم ومشكلاتهم ، الحياة الاجتماعية ومطالبها وأهدافها : فإن الميثاق يكون قد أعطى لنا أسس الاختيار . ولناخذ مثالا يظهر لنا ذلك في مادة الفلسفة :

عندما أدخلت مادة الفلسفة في تعليمنا العام لأول مرة كان منهجها في صورة « **تاريخ الفلسفة** » وكان التنظيم المنطقي أساس بناء هذا المنهج ، فكان منهج تاريخ الفلسفة يبدأ بنشأة الفلسفة وظهورها ويتتبع التطورات التي حدثت في الفكر الفلسفي .

ثم عدل هذا المنهج بعد قيام الثورة الى منهج « **يتضمن مشكلات** » ثم عدل مرة ثانية عند قيام الجمهورية العربية المتحدة : الى « **دراسة موضوعات** » كما هو وارد في المنهج الحالي .

وبلاحظ في **المنهج الأول ( تاريخ الفلسفة )** انه كان يصلح للدراسة الجامعية ولا غرابة في ذلك لان الفرقة التي كان يدرس فيها هذا المنهج هي السنة التوجيهية التي كانت اعدادا للجامعة .

ولقد استطاع المدرسون الذين كانوا يدرسونه آنذاك ( سنة ١٩٤٨ ) ان ينقدوه ، فعابوا عليه انه يدرس آراء بعيدة عن حياة الطالب ، وخاصة ان المنهج كان ينتهى عند تدريس الفيلسوف « كانت » . وطالبوا بأن يعدل المنهج فيدرس مشكلات معاصرة يقرأ عنها الطالب في الصحف ويسمع عنها في الحياة . . اى ان المدرسين آنذاك استطاعوا ان ينقدوا الاساس الذى بنى عليه المنهج وطالبوا بأن يعدل المقرر على اساس سيكولوجى فنختار المشكلات والموضوعات التى تهتم الطلاب والتى تشبع ميولا لديهم . وبهذا يمكن القول « بأن هذا المنهج جعل تدريس الفلسفة من أجل الفلسفة ذاتها وليس من أجل خدمة الطالب أو خدمة المجتمع . .

وعندما عدل المنهج - بعد قيام الثورة - اتخذت المقررات صورة المشكلات وكان فى هذا التعديل قفزة الى الامام وتطويرا نحو ما يسمى بالتنظيم السيكولوجى للمقررات وهو تطوير محمود ومرغوب فيه . وحدث ان اختيرت مشكلات بعيدة عن حياة الطلاب ولم ينظر فى اختيارها الى ميولهم وحاجاتهم كما لم يتوفر فيها مصلحة المجتمع أو خدمة المجتمع . فاختيرت مشكلة تشكك الطالب فى قدرة العقل على الوصول الى الحقائق وظهر ان مقرر الفلسفة فى اتجاه ومطالب المجتمع فى اتجاه آخر .

ولهذا عندما سنحت الفرصة لتعديل هذا المنهج كان من اهم التوصيات فى اختيار الموضوعات البعد عن الابحاث الميتافيزيقية والعمل على زيادة الصلة بين المقرر والطلاب ، فاختيرت موضوعات اخلاقية . وكان المنهج الحالى الذى اتجه قويا نحو مبادئ الاخلاق ، الا ان ظهور الميثاق يجعل هذا المنهج فى حاجة الى التعديل على ضوء المبدأ الذى ترره وهو :

« العلم فى خدمة المجتمع ووسيلة لحل مشكلاته ، اما العلم ذاته فهو امر نتركه مؤقتا حتى نرسى قواعد المجتمع الجديد » .

فاذا كان المنهج الحالى يتكلم عن القيم الاخلاقية فهل بحثت هذه القيم ؟ هل بحثت صلتها بالاهداف القومية لمجتمعنا ؟ وذلك لأن هناك قيم اشتراكية واخرى رأسمالية وهناك قيم مطلقة تتحدث عن انسان يعيش فى فراغ .

ولنتساءل : أيهما أجدر بالدراسة فى المرحلة الثانوية : القيم التى تدعو الى تشكيل المواطن على النحو الذى يرتضيه المجتمع ام تلك القيم التى تدعو الى تكوين انسان يعيش فى فراغ ولا وطن له ؟



### الميثاق ومقررات الفلسفية :

فما هي اتجاهات الميثاق التي تكون الاساس الاجتماعي للمقرر والذي ينبغي أن تبني عليه مناهج الفلسفة ؟

### الاشتراكية العربية :

من أهم الاتجاهات التي أوردها الميثاق اتجاه الاشتراكية وهذا المبدأ لا يؤثر فقط في اقتصاد مجتمعنا أو في تنظيمه بل يؤثر أيضا في مناهج الفلسفة وفي مقرراتها .

وذلك لأن جوهر الاشتراكية خلق أو أخلاق فهي ترتبط ارتباطا وثيقا بالعلاقات التي ينبغي أن تسود بين أفراد المجتمع الواحد . أو بتعبير آخر : الاشتراكية أخلاق وسلوك بين الإنسان وأخيه الإنسان وبين المواطن ومجتمعه ، فهي تهدف إلى تحقيق المجتمع الذي تتحقق فيه العدالة الاجتماعية حيث يختفى استغلال الفرد للآخرين وحيث يختفى التناحر والصراع بين طبقات المجتمع . وما تعريف الميثاق الاشتراكية : بالكفاية والعدل إلا نتيجة لقيم أخلاقية يصح تسميتها بالقيم الاشتراكية العربية . ~~فالكفاية~~ فالكفاية تبني على أن يبذل الإنسان أقصى ماله من طاقة في سبيل الإنتاج وفي سبيل المجتمع **والعدل** يبني على مبدأ إتاحة الفرص المتكافئة أمام الأفراد في نصيب عادل من الثروة الوطنية وفي الخدمات التي تقدمها الدولة للمواطنين .

وقد يتساءل البعض كيف أن الاشتراكية وهي مذهب اقتصادي ترتبط بالقيم الأخلاقية ؟ أن كل مذهب اقتصادي يعتمد على مذاهب فلسفية وخلقية ودينية تعمل على تكوين قيمة أو أيديولوجيته وتعمل على ارساء قواعده وتثبيت تنظيماته واستمراره وتستغل هذه المذاهب المختلفة لدعم الحياة الاجتماعية التي يكونها المذهب الاقتصادي .

أن الميثاق يرى أن المجتمع الاشتراكي الديمقراطي التعاوني ، وتحقيق مبادئ الميثاق يؤديان إلى قيم جديدة تنتهي إلى الوان جديدة من الثقافة مرتبطة بحرية الإنسان وبهذا لم يحدد الميثاق مجموع القيم الأخلاقية التي يمكن أن تتكون ، أو يفترض مقدما قيما أخلاقية ، وبعبارة أخرى رأى الميثاق أن قيما لن تستورد من مجتمعات أخرى بل تنشأ تدريجيا ، وعلاجا لأوضاعنا وأمراضنا الاجتماعية ، وهذا أمر جوهري يتفق مع اشتراكيتنا غير المستوردة .

واذا كان عدم تحديد الميثاق للقيم الاخلاقية لمجتمعنا الجديد اوجد صعوبة في بيان القيم الاخلاقية الا انه اوضح في نفس الوقت المصادر التي يمكن ان تستمد منها القيم الجديدة وهي :

الاشتراكية العربية - الديموقراطية العربية السليمة - الدين :  
ويمكن توضيح القيم التي تدعو اليها الاشتراكية العربية على الوجه التالي :

- ١ - المساواة او مبدأ تكافؤ الفرص ولقد اظهر الميثاق طبيعة المساواة او طبيعة مبدأ تكافؤ الفرص .
- ٢ - الايثار او الفيرة بدلا من الانانية .
- ٣ - التعاون بدلا من التنافس .
- ٤ - مصلحة الجماعة وهي لا تتعارض مع مصلحة الفرد لانها محصلة المصالح الفردية وذلك بدلا من اعتناق مصلحة الفرد التي قد تتعارض مع مصلحة الجماعة .
- ٥ - الانسان الذي تقدم له السلعة والذي ينتجها اهم من الربح ومن رأس المال .
- ٦ - القيم الخلقية التي تصاحب العمل ، فالعمل حق ، والعمل واجب والعمل شرف .
- ٧ - العمل له قيمة اجتماعية فهو يحقق للفرد المركز الاجتماعي والجهد الذي يبذله الانسان في خدمة نفسه وخدمة مجتمعه هو الذي يعطى للانسان المركز الاجتماعي وليس الاصل او النسب او الثروة .
- ٨ - الملكية حق وينبغي ان تمارس بصورة سليمة ومن ثم تصبح لها وظيفة اجتماعية ويبدو هذا واضحا في المجال الزراعي ( اننا لا نحول الملاك الى اجراء بل الاجراء الى ملاك ) .

### — ٣ —

ويتضح مما سبق انه اذا اردنا ان نبني منهج الفلسفة ونضعه على أساس اجتماعي يحقق وظيفتها الاجتماعية علينا :

اولا - ندرس القيم التي اوردها الميثاق ونبحث عن القيم المتفقة معه في المصادر التي تستمد منها .

ثانيا - تراجع القيم الاخلاقية التي يدرسها الطالب في مقرر الفلسفة فيدرس المذاهب الاخلاقية التي تدعم القيم التي يدعو اليها مجتمعنا ونترك تلك التي تدعو الى تنشئة الفرد بصورة تخالفها .

ثالثا - ان ندرس من المذاهب العربية والاسلامية والفربية والآراء الدينية تلك التي تؤكد حرية الانسان وان نتجنب تلك التي تسلبه الحرية وتسلبه القدرة على تغيير نفسه ومجتمعه كالتصوف مثلا .

واذا تعرضنا الى آراء تخالف هذا الاتجاه فعلينا ان نناقش نتائجها الاجتماعية والسياسية موضحين أضرارها . ومما يؤيد اتجاه دراسة الفكر الاسلامي والعربي مبدا القومية العربية فوحدة الفكر العربي تمثلت في آثار المذاهب الكلامية والفلسفية ..

وختاما ارجو ان يكون « الراى » الذي أشرت اليه هنا : مثارا لمناقشة بعض معالم الطريق قبل وضع المنهج الجديد للمواد الفلسفية بحيث يتحقق لنا تطويره تمثيا لما جاء في الميثاق وتحقيقا لمبادئ اشتراكييتنا الحالية .





# المتخلفون عقليا

لدكتور على احمد على  
رئيس قسم بتخطيط التعليم العالى

الله الذى منح الانسان نعمة العقل قد شاءت قدرته سبحانه وتعالى ان يمنح الافراد من القدرة العقلية قدرا متفاوتا . ففى المجتمع الواحد نجد ان حوالى ٣ ٪ من افراد هذا المجتمع من ذوى القدرات العقلية المرتفعة او ما يطلق عليهم الموهوبين او العباقرة ، كما يوجد حوالى ٣ ٪ من افراد هذا المجتمع ممن يتميزون بقدرات عقلية منخفضة للغاية ويطلق عليهم عادة المتخلفين عقليا بينما يتراوح بقية افراد اى مجتمع بين هذا المستوى المرتفع من القدرة العقلية والمستوى المنخفض من هذه القدرة .

— ١ —

سبق ان ذكرنا انه فى اى مجتمع يوجد حوالى ٣ ٪ من عدد افراده من المتخلفين عقليا فان هذا يعنى انه يوجد مثلا حوالى ٢/٤ مليون متخلف عقليا فى مجتمع يبلغ عدد سكانه ٢٥ مليون نسمة وهذا العدد الكبير من المتخلفين عقليا امر يتطلب المزيد من العناية والاهتمام .

وقد وجه معظم الاهتمام لضعاف العقول من الاطفال وخاصة الذين هم فى سن المرحلة الابتدائية وقد شجع على الاهتمام بهم ظهور اختبارات الذكاء التى امكن بواسطتها اكتشاف حالات التخلف العقلى ، والتى بالرغم من استخدامها على نطاق واسع لم تصل بعد الى المستوى الذى يمكن الاعتماد عليها بمفردها فى عملية اكتشاف المتخلفين عقليا دون اللجوء الى بعض الاساليب الاخرى كأسلوب الملاحظة وغيرها .

## دوافع العناية بالمتخلفين عقليا :

بدأ اهتمام الدول بالاطفال المتخلفين عقليا فى الخمسين سنة الاخيرة وان كان هذا لا يمنع من وجود محاولات متفرقة لرعايتهم ترجع الى ازمة اوسع من ذلك بكثير . ويمكن تلخيص دوافع رعاية المتخلفين عقليا الى الآتى :

## أولا - الدافع الانساني :

فإنه كرم بنى آدم وميزه بالعقل على سائر مخلوقاته فما أحرانا أن تقدم يد العون ، لمن حرم من نعمة تمام هذا العقل ، وما أحرى المجتمع أن يقدم لهذه الفئة الغير محظوظة من المتخلفين عقليا كافة انواع الرعاية والعناية ، وكيف تنبأوا الدول المتقدمة في رعاية المتخلفين عقليا والعناية بهم وهي تولى الحيوانات الاليفة وغيرها رعايتها وتمنحها العطف ؟ أليس أحق أن يحظى ببعض هذه الرعاية وهذا العطف التعساء من بنى الانسان ممن ابتلوا بالتخلف العقلى ؟

## ثانياً - تخفيف العبء عن كاهل الاسرة :

فالاسرة التى ابتليت بالتخلف العقلى فى أحد أبنائها تواجه الكثير من المشكلات والمصاعب نتيجة لتواجد هذا الطفل بينها : فالطفل المتخلف عقليا غالبا ما يكون مصدرا للمتاعب والاضطراب بالنسبة للأسرة ، ذلك لان هذا الطفل فى حاجة دائمة الى الرعاية الدائمة والملاحظة المستمرة من جانب الوالدين . وعادة ما تزيد الصعاب والمتاعب اذا كان كلا من الزوج والزوجة يعمل . والواقع ان وجود الطفل المتخلف عقليا بين أخوة له من العاديين كثيرا ما يوقع الآباء فى حيرة من أمرهم فيما يتصل بالاسلوب الذى يتبعونه فى تربية أبنائهم . فمثلا قد يضطر الآباء الى عقاب طفلهم العادى اذا أقدم على فعل مرذول يستحق عليه العقوبة فى حين يعفون طفليهم المتخلف عقليا من العقوبة اذا أقدم على نفس الفعل . وقد يثير هذا التصرف حفيظة أخوته وخاصة اذا كانوا فى سن الطفولة لانهم يرون أبويهم يعاملون أخيهام المتخلف عقليا معاملة خاصة . وعادة ما يصعب عليهم بسبب صغر سنهم ادراك السبب او معرفة دوافع التمييز والتفرقة فى المعاملة .

وكثيرا ما ينصرف الطفل المتخلف عقليا فى المنزل بطريقة تدل على منتهى عدم المسئولية ويخاف الآباء من تقليد أخوته الصغار له فى أفعاله وتصرفاته ...

ونظرا للمشاكل الكثيرة المتعددة التى يثيرها الطفل المتخلف عقليا فى المنزل وثقل التبعة الملقاه على عاتق الوالدين لذلك فان هؤلاء الآباء فى الكثير من بلدان العالم نظموا فيما بينهم اتحادات هدفها بذل الجهد لتوجيه نظر المسئولين لأهمية العناية بالمتخلفين عقليا وزيادة رعايتهم والتوسع فى انشاء المدارس الخاصة لتعليمهم وتدريبهم على عدد من المهارات المهنية . ويوجد فى الولايات المتحدة عدد كبير من اتحادات الآباء هذه والتى تهدف

الى توعية الراى العام بمشكلة المتخلفين عقليا وزيادة الاعانات الحكومية واعانات الافراد والهيئات الموجهة لرعايتهم وزيادة الاهتمام باعداد المعلمين المتخصصين للتدريس لهذه الفئات :

### ثالثا - تكافؤ الفرص :

ويعتبر تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بالنسبة لجميع المواطنين من أهم دوافع العناية بالمتخلفين عقليا فى أية دولة تسعى الى تحقيق هذا المبدأ ، اذ ان تكافؤ الفرص فى التعليم يعنى أن يمد كل فرد فى المجتمع بقدر من التعليم يمكنه من استغلال قدراته وطاقاته ومواهبه . وفى ظل تكافؤ الفرص فى التعليم فانه يجب ألا يقتصر اهتمام الدولة بالمتفوقين والموهوبين عقليا بل يجب أن ينطلق اهتمامها لجميع الافراد من كافة مستويات الذكاء والقدرة العقلية ، وعلى هذا الاساس يجب أن يحظى المتخلفون عقليا برعاية الدولة وعنايتها .

### رابعا - استغلال الطاقات البشرية :

لاشك ان المتخلفين عقليا يمثلون طاقة بشرية معطلة يجب على الدولة استغلالها وتوجيهها . ويعتبر هذا بمثابة دافع قوى يحفز بعض الدول التى فيها نقص فى الايدى العاملة الى الاهتمام برعاية المتخلفين عقليا ولا شك أن هذا الدافع يقل فى قيمته فى الدول التى يوجد فيها فائض من القوى العاملة وترتفع فيها معدلات البطالة .

— ٢ —

### من هم المتخلفون عقليا ؟ :

يعتبر الذكاء العامل الاساسى الذى يميز المتخلفين عن غيرهم من العاديين . ويستخدم لقياس الذكاء اختبارات الذكاء المختلفة التى شاع وكثر استخدامها منذ بداية القرن الحالى ويمكن عن طريق تطبيق اختبار الذكاء على شخص معين الحصول على ما يسمى بالعمر العقلى لهذا الشخص ، وبعد معرفة عمره العقلى يمكن تحديد نسبة ذكائه وذلك عن طريق المعادلة الآتية :

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلى}}{\text{العمر الزمنى}} \times 100$$

هذا ويجب ملاحظة ان نسبة الذكاء هذه لم تبلغ درجة كبيرة من



الصدق والدقة مما يمكننا من الاعتماد عليها اعتمادا كليا لتشخيص حالات التخلف العقلي ، لذلك فانه يجب الالتجاء الى بعض الوسائل المعينة الاخرى كأسلوب « الملاحظة Observation » حتى يمكن اصدار الحكم الصادق في حالات التخلف العقلي .

والآباء هم خير من يستطيع اكتشاف الطفل المتخلف عقليا منذ سن مبكرة اذ أن هذا الطفل عادة ما يتصرف بطريقة غير عادية ويسلك سلوكا مغايرا لسلوك الاطفال العاديين ، وغالبا ما يكون هذا الطفل متخلفا أيضا في قدراته اللغوية وقد يعاني أيضا من عيوب الكلام المختلفة . هذا بالإضافة الى أن الطفل المتخلف عادة ما يظهر عدم الاهتمام أو المبالاة بما يجري حوله من أحداث وتتسم استجابته للمواقف المختلفة والمثيرات المحيطة به بالبطء الشديد . وغالبا ما يكون هذا الطفل منطويا على نفسه ليس لديه الميل لمشاركة غيره من الاطفال في لهوهم ولعبهم ، وقد يظهر الطفل أيضا نوعا من عدم الاتزان والمنطقية في استجاباته : فمثلا قد يضحك الطفل المتخلف عقليا عند رؤيته شخصا ضخما الجثة وهو يتزحلق على قشرة موز فيقع على الارض في حين قد لا تضحكه نكتة سهلة تثير الضحك الشديد عند غيره من الاطفال العاديين .

وقد يوجد من بين الاطفال العاديين من تظهر سماتهم وشكلهم الخارجى تخلفهم العقلي في حين يبدو بعضهم عاديا في مظهره الخارجى فيصعب التفريق بينه وبين العاديين .

### — ٣ —

#### درجات التخلف العقلي :

قسم علماء النفس وعلى رأسهم عالم النفس الفرنسى « بينيه » المتخلفين عقليا حسب درجات ذكائهم الى الاقسام الثلاثة الآتية :

#### ( ١ ) طبقة المعتوهين Idiots :

وهم اقل المتخلفين عقليا ذكاءا والشخص الذى ينتمى لهذه الطبقة لا تتعدى درجة ذكائه — مهما بلغ من العمر — ذكاء طفل عادى سنه ثلاث سنوات . ولا يمكنه التعبير عما يريد بسهولة او يلفظ الا بكلمات بسيطة وحيدة المقطع ، ولا يستطيع هذا الشخص تنظيف جسمه او غسل وجهه او تصفيف شعره او ارتداء ملابسه بنفسه دون مساعدة الاخرين ، وفوق ذلك فانه من الصعب تعليم او تدريب هذا الشخص على القيام بأى عمل نافع .

## (ب) طبقة البلهاء Imbeciles :

لا تتعدى درجة ذكاء الشخص المنتمى لهذه الطبقة ذكاء طفل عادى سنه ثمانى سنوات ويستطيع ان يستخدم كلمات وجمل غاية فى البساطة وكثيرا ما يردد الفاظا فى غير مواضعها وينطق بلا سبب جملا مبتورة غير كاملة المعنى . والافراد المنتمون لهذه الطبقة يمكن تدريبهم على بعض الصناعات البسيطة . وبالرغم من انه الشخص المنتمى لطبقة البلهاء يبلغ أقصى ما يستطيع فى ذكائه ذكاء طفل عادى سنه ثمان سنوات الا انه مع ذلك لا يستطيع القيام بجميع العمليات العقلية التى يقوم بها ذلك الطفل ولا يستطيع ان يتعلم الكثير من الاشياء التى يستطيع ان يتعلمها طفل عادى عمره ثمان سنوات وبذلك فانه يختلف فيما يتعلمه من ناحية الكم والكيف .

## (ج) طبقة المافونين Moron

ولا تتعدى نسبة ذكاء الافراد المنتمين لهذه الطبقة ٧٠ — وهم يمثلون ارقى طبقات المتخلفين عقليا . ويمكن تعليم هؤلاء الافراد تعليما محدودا نلأهم مع قدراتهم العقلية المحدودة ويمكن بجهد خاص اتمام هؤلاء الافراد لتعليمهم الابتدائى كما يمكن تدريبهم على القيام بالكثير من الاعمال اليدوية المفيدة والتى لا تحتاج الى قدر كبير من السرعة واليقظة والقدرة على التصرف .

— ٤ —

## اسباب التخلف العقلى :

ما زالت الاسباب المؤدية الى التخلف العقلى خافية الى حد كبير بالرغم من الكثير من المحاولات والجهود التى بذلت والابحاث التى اخرجت لالقاء الضوء على هذه الاسباب . فقد ينشأ التخلف العقلى نتيجة لجروح أو كدمات بالمخ : قد تحدث اثناء عملية الولادة وهذا الامر محتمل حدوثه أكثر فى حالة المولود الاول أو فى حالة الولادة القيصرية . ولعل أهم مناقشة عن أسباب التخلف العقلى تدور حول اثر الوراثة والبيئة على التخلف العقلى . فبينما اعترف الكثير من العلماء بالوراثة كعامل مسبب للتخلف العقلى لم ينكر بعضهم الآخر اثر البيئة فى هذا المجال . ولكن الخلاف القائم بين هؤلاء وهؤلاء قائم على القدر الذى تتدخل به كل من البيئة والوراثة كعامل مسبب للتخلف العقلى ، وليس هناك أمل فى الوصول نراى قاطع بشأن هذا الخلاف بدون مزيد من الدراسة والبحث .

## تعليم وتدريب المتخلفين عقليا :

يمكن تقسيم المتخلفين عقليا الى فئتين متميزتين :

### ( ١ ) الفئة القابلة للتعليم : Educable :

وعادة يزيد متوسط نسبة ذكاء أفراد هذه الفئة عن ٥٠ ويمكن لأفراد هذه الفئة أن يتعلموا المبادئ الأساسية للقراءة والكتابة ويمكن لبعض أفراد هذه الفئة الوصول الى نهاية المرحلة الابتدائية وان كان هذا لا يعنى ان الاطفال المنتمين لهذه المجموعة يمكنهم تحصيل نفس الكم الذى يحصل الطفل العادى الذى يتم مرحلة التعليم الابتدائى ، فالاطفال المتخلفون عقليا يختلفون فى أسلوب وطريقة تعلمهم عن الاطفال العاديين وكذلك فى قدرتهم على الفهم وادراك العلاقات والقدرة على التصور كما يتميز الاطفال المنتمون لهذه المجموعة بعدم القدرة على التركيز وصعوبة الاحتفاظ بالمعلومات التى يتلقونها . لذلك فان عملية التعليم بالنسبة لهؤلاء الاطفال تسير فى منتهى البطء ، وعادة ما يحتاجون الى ضعف عدد السنوات التى يحتاج اليها الاطفال العاديون لى يتموا نفس القدر من التعليم .

ويجب ملاحظة انه نظرا للفروق الفردية الكبيرة القائمة بين طبقة المتخلفين عقليا لذلك فانه يجب الا يزيد عدد الافراد المتخلفين عقليا فى الفصل الواحد عن ثمانية حتى يمكن للمدرس اعداد البرنامج التعليمى الذى يتناسب مع كل طفل . ويحتاج معلم هذه الفئة من الاطفال الى استخدام كافة انواع المعينات السمعية والبصرية حتى يسر عملية التعلم وان يركز فيما يقدمه لهؤلاء الاطفال على المحسوسات دون المجردات .

ولا شك ان هدف التعليم بالنسبة لهذه الفئة من المتخلفين عقليا ليس فى اعطائهم اية درجات علمية فهذا امر بعيد المنال ولا يتناسب مع قدراتهم العقلية ، ولكن الهدف الاساسى من تعليم المتخلفين عقليا هو مدهم بقدر من الثقافة يعتبر اساسيا لكل مواطن صالح ، وقد يتساءل البعض عن مصير هؤلاء الاطفال بعد تخرجهم من المدرسة الابتدائية . والجواب ان مناهج المدرسة الابتدائية يجب الا تقتصر على الناحية الاكاديمية ذات الطابع الثقافى فقط بل يجب ان تتجه هذه المناهج الى تدريب هؤلاء الاطفال المتخلفين عقليا على احدى المهارات الصناعية التى يستطيعون متابعتها والاكتساب منها عندما يكبرون ويخرجون للحياة العملية ومن امثلة هذه المهارات :



## بالنسبة للبنين :

النسيج - فلاحه البساتين - صناعة السلال - صناعة الملابس -  
حفر الخشب - السباكة - صناعة الفرش - صناعة اللعب - الاعمال  
المنزلية - صناعة الكراسي - الخيزران - صناعة الجلد .

## في قسم البنات :

التفصيل - صناعة السجاد - أشغال الكروشيه - صناعة الجلد -  
أشغال الأبرة - البرودريه - الفصيل والكي - أشغال اللاسيه .

والمتخلفون عقليا الذين يزيد نسبة ذكائهم عن ٥٠ يمكن توظيفهم  
كعمال غير مهرة في مختلف المشروعات الصناعية حيث يستطيعون القيام  
ببعض الاعمال الروتينية التي لا تحتاج الى قدر كبير من التركيز او القدرة  
على التصرف ولا تتطلب مستوى عال من السرعة والاتقان . ومن  
الملاحظات الجديرة بالذكر ان هؤلاء المتخلفين عقليا اذا ما شعروا بتقدير  
ومحبة الافراد المحيطين بهم في محيط العمل فانهم غالبا ما يخلصون  
وتفانون في اعمالهم .

## ( ب ) الفئة القابلة للتدريب Trainable :

وهذه الفئة يقل متوسط نسبة ذكاء افرادها عن ٥٠ وهذه الفئة  
يصعب الاعتماد على غالبية افرادها في القيام بأي عمل منتج . وهناك  
الكثير من المدارس الخاصة في بعض البلاد الاجنبية المخصصة للعناية بهذه  
الفئة وتهدف هذه المدارس اساسا الى مساعدة تلاميذها حتى يستطيعوا  
الاعتماد على انفسهم لدرجة كبيرة ، والتقليل من خطرهم على المجتمع  
الذي يعيشون فيه . ويمكن تلخيص اهداف تدريب هذه الفئة من  
المتخلفين عقليا الى الآتي :

## الهدف الاول - العناية الشخصية :

ويعتبر هذا هدفا هاما لمدارس هذا النوع من المتخلفين عقليا فمعظم  
الافراد الذين تقل نسبة ذكائهم عن ٥٠ لا يستطيعون العناية بانفسهم فلا  
يستطيعون مثلا غسل وجوههم او تنظيف اجسامهم او ارتداء ملابسهم اذا  
تركوا بدون تدريب وتوجيه مستمر .

## الهدف الثاني - التعبير عن النفس :

فالمتخلف عقليا في اشد الحاجة الى التعبير عن نفسه وعن رغباته  
وحاجاته وهذا التعبير لا يكون عن طريق اللفظة فقط بل يأتي عن طريق  
الرسم والموسيقى والتعبير الحركي . لذلك فانه يجب على المدارس  
الخاصة للمتخلفين عقليا أن تدرب تلاميذها على أن يحسنوا التعبير عن

أنفسهم بكافة الطرق والوسائل الممكنة وأن تضع المدارس هذا الهدف بين الأهداف الهامة التي تسعى لتحقيقها .

### الهدف الثالث - التكيف مع البيئة :

فالتخلفون عقليا ممن يقل نسبة ذكائهم عن ٥٠ . يصعب عليهم عادة التعامل مع الناس المحيطين بهم وعادة ما يشيرون المشاكل لأنفسهم والمحيطين بهم . لذلك يجب أن تعمل المدارس الخاصة التي تقوم بتدريب هذا النوع من التخلفين عقليا على زيادة فهم البيئة المحيطة بهم . فالتخلف عقليا نظرا لانخفاض مستوى قدراته العقلية يصعب عليه تفهم الظواهر المحيطة به كما يصعب عليه إقامة علاقات عادية مع غيره من الافراد .

والواقع ان هذا النوع من التخلفين عقليا يحتاج الى نوع خاص من المعلمين أعد اعدادا خاصا حتى يستطيع أن يتحمل أمانة التدريس لهذه الفئات من التخلفين عقليا . وهذا المعلم لا يحتاج فقط الى المعرفة التامة بأسلوب معاملة وتربية هؤلاء التخلفين عقليا وطرق تدريبهم بل يحتاج فوق ذلك الى الصبر والايمان العميق بأنسانية الرسالة الملقاه على عاتقه ذلك لان التدريس للتخلفين عقليا عملية عسيرة ليست باليسيرة ، وعادة ما يكون الجزاء المادي للمعلمين غير متكافئ على الاطلاق مع الجهد الانساني الكبير المبذول في هذا المجال .

\* \* \*

# الشخصية وقياسها ودور المدرسة في تكوين شخصية التلميذ

محمد مصطفى زيدان

أستاذ علم النفس المساعد بكلية المعلمين بأسيوط

الشخصية هي ذلك الطابع المميز للفرد في سلوكه والذي ينشأ من التفاعل المستمر بينه وبين عوامل البيئة المحيطة به . أو هي ذلك التنظيم المتكامل لجميع مكونات الفرد الجسمية والعقلية الموروثة والمكتسبة الشعورية واللاشعورية الدائمة التفاعل مع مكونات البيئة .

والشخصية تكوين كلي معقد يجعل لكل فرد طابعه الخاص الذي يميزه عن غيره بحيث لا يوجد اثنان متشابهان شيئا مما يجعل من الصعب الوصول الى حكم صحيح أو تقدير شامل لكل شخصية . ولكن هذا لم يمنع علماء النفس من محاولة البحث في قياس الشخصية خصوصا وأن هناك كثيرا من الصفات المشتركة بين عدد من الشخصيات وأنه من الممكن مقارنة الافراد في هذه الصفات والوقوف على مدى اتفاقهم أو اختلافهم في ناحية أو أكثر من نواحي الشخصية .

وتتميز مكونات الشخصية بصفة الديناميكية والتفاعل المتبادل المستمر مما يجعل من الصعب الحكم على جانب واحد من جوانب الشخصية أو قطاع واحد من قطاعاتها مستقلا عن الباقيين . فما نسميه جسما وعقلا أمر واحد إذ يصعب الفصل بينهما ، لأن الجسم دائم التأثير في العقل والعقل دائم التأثير في الجسم وكذلك المزاج والخلق يتأثر كل منهما بالآخر .

## قياس الشخصية

إن التقدير الصحيح للشخصية هو الذي يتناول قطاعات الشخصية المختلفة والذي يتناول نواح متنوعة من نواحي السلوك بمستوياته المختلفة والذي يجمع بين نتائج أكثر من طريقة من طرق قياس الشخصية بحيث يصل الى تقدير تلك الوحدة الشاملة أو الكل المصم الذي نعبر عنه بالشخصية .

ومن أهم أساليب التقدير والقياس التي استعملت في دراسة الشخصية :



## أولاً - طريقة بحث الحالات :

وهى الطريقة المثلى لدراسة الشخصية اذ انها تهدف الى بحثها من جميع النواحي فتتناول ظروف الماضى والحاضر وتتبع الحالة فى المستقبل أيضا ، وهذه الطريقة هى التى تتبع فى العيادات النفسية حيث يتعاون فريق من المختصين فى النواحي الطبية والنفسية والاجتماعية فى بحث الحالة كل فيما يخصه .

## ثانياً - طريقة المقابلة :

المقابلة أو الاختبار الشخصى هى الطريقة المألوفة التى نلجأ اليها عادة للمفاضلة بين الافراد والحكم على شخصياتهم حكما سريعا شاملا عن طريق لقاءهم وجها لوجه والتحدث معهم وملاحظة ما يبدو عليهم من تعبيرات انفعالية وحركية وما يكمن وراء أحاديثهم من آراء واتجاهات نفسية وما يظهر منهم من ذكاء وقدرة على التفكير والتعبير .

## ثالثاً - الاختبارات الاسقاطية :

الاسقاط حيلة عقلية فيها ينسب الشخص بطريقة لا شعورية بعض المشاعر أو الافكار أو الرغبات أو الصفات الانفعالية أو الخلقية الى اشياء أو أشخاص أو مدركات فى البيئة المحيطة به . فالاسقاط عملية انعكاس لما يدور فى داخل النفس على المدركات الخارجية .

وترمى الاختبارات الاسقاطية الى التعرف على الشخصية كلها كوحدة مما يتفق مع نظرية الجشتالت التى تنظر الى الكل والاجزاء مرة واحدة اذ ان قياس الكل عن طريق قياس الاجزاء يعطى صورة مفككة عن الشخصية ، أما قياس الكل بأجزائه مرة واحدة فيعطى صورة متكاملة عن الشخصية .

ومن أهم الاختبارات الاسقاطية انتشارا اختبار « رورشاخ » بيقع الحبر ، وكذلك اختبار تفهم الموضوع أو اختبار تفسير الصور الغامضة .

## رابعاً - التعبير باللعب :

اللعب نشاط عقلى وجسمى يمكن أن يعبر فيه الشخص عن جميع التفاعلات النفسية المؤثرة فى حياته ، لذا يعتبر اللعب الحر خير الوسائل التى يعكس المختبر فيها مشاعره الخاصة ، لهذا تعتبر ملاحظة الأطفال أثناء لعبهم وتسجيل ما يدور بينهم من أحاديث ومن محاولة للسيطرة أو التعدى أو الانزواء أو الخجل أو غير ذلك : من أهم الوسائل المساعدة على دراسة شخصياتهم .

## أثر البيئة المنزلية في تكوين شخصية الطفل

الأسرة كمجتمع صغير عبارة عن وحدة حية ديناميكية لها وظيفة. تهدف إلى نمو الطفل نموا اجتماعيا وسيحقق هذا الهدف بصفة مبدئية عن طريق التفاعل العائلي الذي يحدث داخل الأسرة والذي يلعب دورا هاما في تكوين شخصية الطفل وتكوين سلوكه . فالسمات الأساسية للسلوك الاجتماعي للفرد ترجع إلى المرحلة الأولى من حياته وإلى علاقاته بأفراد أسرته واتجاهات هؤلاء الأفراد وأنماط سلوكهم .

وتتكون الدعائم الأولى للشخصية الإنسانية في جو الأسرة في مرحلة الطفولة وتعمل العلاقات الأسرية على تطبيع الطفل وتنسئته على الخصائص والسمات الاجتماعية السائدة في الأسرة .

والأسرة لا تمثل وحدة اجتماعية مستقلة إنما هي تشتق ثقافتها من القيم والعادات والتقاليد وأنماط السلوك بل ومقومات حياتها بشكل عام من علاقتها بالمجتمع الخارجي وتشربها لثقافته .

وخلاصة القول أن المنزل هو المزرعة الأولى التي تنبت فيها بذور الشخصية ، ودلت الدراسات التبعية للأطفال والكبار على أن أسس الشخصية التي تتكون في المنزل في السنين الأولى من حياة الطفل يصعب فيما بعد تعديلها أو تغيير جوهرها .

## أثر المدرسة في تكوين شخصية التلميذ

المدرسة هي البيئة الثانية التي يواصل الطفل فيها نموه واعداده للحياة المستقبلية ، والتي تتعهد القالب - الذي صاغه المنزل لشخصية الطفل بالتهذيب والتعديل بما تهيئه له من نواحي النشاط لمرحلة النمو التي هو فيها . وفي هذا المجتمع الجديد مجال واسع للتدريب والتعلم والتعامل مع الغير والتكيف الاجتماعي وتكوين الأسس الأولية للحقوق والواجبات والقيم الأخلاقية .

## أهم العوامل المدرسية ذات الأثر المباشر في تكوين شخصية التلميذ

### الروح المدرسية العامة :

وتشمل ما يسود الجو المدرسي من استقرار و اضطراب ، وما يتبع في المعاملة من شدة أو لين ومن ثواب وعقاب ، ومن ثبات في هذه المعاملة وما تحققه من عدل اجتماعي وتقدير واحترام لكل تلميذ مهما كانت طبقته . فالمدرسة التي تعمل على تربية الشخصية من جميع نواحيها المعرفية والمزاجية والخلقية وتضع في برامجها من نواحي النشاط الاجتماعي والعمل ما يتفاعل مع شخصية الطفل كلها هي التي تستطيع أن تحدث تغييرا ملموسا في تكوين الشخصية .

## عامل المربي :

يمتد اثر المربي وراء النواحي المعرفية والثقافية الى ما ينتقل منه الى التلميذ عن طريق التقليد والمحاكاة في اساليب السلوك وصفات الشخصية الاخرى علاوة على ما يحدثه المربي من توجيه ميسر للتلميذ واتجاهاته العقلية نحو الامور المختلفة من هوايات وفنون وآداب مما يكون له اثر كبير في توجيه حياته المستقبلية . فالمربي هو المصدر الذي يعتبره الطفل النموذج الذي تستمد منه النواحي الثقافية والخلقية والتي تساعد الطفل على ان يسلك سلوكا سويا .

## عامل النجاح المدرسي :

النجاح في ذاته عامل ذو اثر كبير في تكوين الشخصية ، اذ ان النجاح يتبعه عادة تقدير ورضا من الغير وشعور بالارتياح والثقة بالنفس ، أما الرسوب والفشل المتكرر فيتبعه في العادة تأنيب النفس ونقد الغير وعدم الشعور بالارتياح أو الرضا ، وكل هذه عوامل نفسية تؤثر في فكرة الشخص عن نفسه وفي شعوره بالنقص أو شعوره بالكفاية وما يتبع ذلك من اثر على الشخصية كلها .

ويرتبط بهذه الناحية في تكوين الشخصية عيوب الامتحانات التقليدية المتبعة في تقدير النجاح ، وما تؤدي اليه من تكوين الشخصيات السطحية في ثقافتها والتي تعكس ما لاقت من قسوة الامتحانات في صورة السخط على المجتمع .

## وظيفة المدرسة في تكوين شخصية التلميذ

تستهدف المدرسة الحديثة رسالة هامة وهي العمل على تربية الطفل وتكوين شخصيته من جميع نواحيه ، فالمربي الناجح في الوقت الحاضر لا يقصر همه على تزويد التلميذ بالمعارف والمعلومات بل يعد نفسه مسئولا كل المسؤولية على ان يحقق لتلميذه القدرة على حسن التوافق الاجتماعي والانفعالي بالإضافة الى عنايته بجانب التحصيل العلمي .

ومما يجدر ذكره في هذا المقام أن ما ينفقه المربي من وقت وجهد في الوقوف على نفسية تلاميذه وفي مساعدتهم على ان يحسنوا التوافق مع بيئتهم المادية والاجتماعية لا يذهب هباء ، بل أن المربي حين يعين تلاميذه وتلميذاته على ان يقوموا بحل مشكلاتهم الشخصية ، انما يعينهم في نفس الوقت على ان يحرزوا قدرا اكبر من النجاح في تعلم المواد الدراسية بجهد أقل . وكل نوع من انواع سوء التوافق يصاب به الطفل في مطلع حياته لا بد ان يستفحل أمره ويعظم خطره في مستقبل حياته ، فالهدف الاول للمربي هو أن يخلق من تلاميذه مواطنين صالحين لا تشوبهم شائبة من سوء التوافق أي كان نوعه .



**كيف تساعد مبادئ الصحة النفسية المربي على غرس الاتجاهات الطيبة في التلاميذ ، وبالتالي على تكوين شخصياتهم ؟**

**الاتجاهات هي الحالة العقلية التي توجه استجابات الفرد ، ووظيفة المدرسة الأساسية هي العمل على تكوين اتجاهات مرغوب فيها . وعندما تتكون هذه الاتجاهات تصبح دوافع تساعد على بناء شخصيات التلاميذ .**  
ومن أهم هذه الاتجاهات :

### **اتجاهات نحو المدرسة :**

يجب أن تكون معاملة المشرفين على تربية الطفل بالمدرسة فيها عطف وحنان ، فالرغبة والتهديد يؤديان إلى شعور الطفل بعدم الأمن الداخلي ، والحاجة إلى الحنو وثيقة الاتصال بالحاجة إلى الانتماء ، واشباع هاتين الحاجتين يمكن أن يعد أساسا للشعور بالأمن . فالتلميذ الآمن يشعر بالرضا والهدوء ، يحب الناس ويأنس إليهم ويريد الخير لهم فهو يتصرف بطريقة طبيعية ويجب على المدرسة تفهيم التلاميذ أن القوانين واللوائح والنظم المدرسية موضوعة لحماية التلميذ وحماية زملائه . فهذه بداية طيبة لتكوين اتجاهات صحيحة في التلاميذ نحو أمتهم وحكومتهم عندما تتقدم بهم السن .

### **اتجاهات نحو العمل :**

يجب أن تعطي المدرسة للتلميذ الفرصة لاشباع الحاجة إلى النجاح فالطفل يميل إلى النجاح ويتطلع إليه ، والنجاح هو الذي يجعله يثق بنفسه ويشعر بالأمن ويقوم بمحاولات أخرى لتحسين سلوكه لذا لا يجوز وضع التلميذ في مجال يتكرر شعوره بفشل محاولاته فيه كما لا يجوز أن نحفز التلميذ للوصول إلى مستوى بعيد منه بحيث يتكرر فشله في محاولة الوصول إلى هذا المستوى . فاشباع الحاجة إلى النجاح يجعل التلميذ يشعر بالكفاية ومعنى الشعور بالكفاية هو أن يحسب المرء نفسه جديرا بالاحترام ، فهو يثق بنفسه ويقدر نفسه . لذا يجب أن يخلق المربي لتلاميذه أكثر من مجال ليتيسر لهم أمر اشباع الحاجة إلى النجاح : مثل الألعاب الرياضية والمناظرات والمحاضرات وابرار المواهب في الهوايات : لأن النجاح يؤدي إلى النجاح .

ولا يفوتني أن أذكر في هذا الصدد أن من أهم واجبات المدرسة أن تكون في التلاميذ اتجاهات مرغوبة نحو العمل وأخرى نحو اللعب والتسلية، فمن واجبها أن تفهم التلميذ أن العمل واللعب مظهران هامين من نشاطه ولكل منهما وقته ومجاله ، وأن الشخص لا ينجح في الحياة دون أن يكون اتجاهات صالحة نحو العمل من جهة ونحو اللعب من جهة أخرى .

\*\*\*

# التدريب في مجال التطبيق الاشتراكي

للاستاذ فخر الدين عوض نجم  
رئيس قسم التدريب  
بمنطقة شمال القاهرة التعليمية

- ١ -

يمر مجتمعنا العربي بمرحلة تحول شامل ، تستهدف رفع مستوى الحياة الاجتماعية لجميع أفراد الشعب . وهذا التحول العظيم يقتضى تحديد أهداف جديدة لأوضاعنا الاجتماعية والاقتصادية .

وقد ورد في الميثاق أن التخلف المادى والاجتماعى الذى عاناه الشعب المصرى سنين طويلة هو المفجر الحقيقى لارادة التغير وذلك التحول والانتقال مما كان عليه الحال الى ما ينبغى أن يكون ، وأن الديمقراطية هى الترجمة الصحيحة لروح الثورة لأنها تؤكد لسيادة الشعب وحرية فى العمل من أجل التقدم ..

وفى إطار مفهومنا للديمقراطية بأنها هى الحرية السياسية التى تكفل السيادة للشعب ووضع السلطات كلها فى يده وتكريسها لتحقيق أهدافه ، وأن الاشتراكية هى الحرية الاجتماعية التى تكفل إقامة مجتمع العمل وتكافؤ الفرص : يسير التخطيط الشامل لتحقيق أهدافنا الاجتماعية والاقتصادية فى الوقت الحاضر .

## ضرورة العمل على أحداث التغير فى عقول الجماهير :

إذا تأملنا ذلك الوضع فى أهدافنا ، وهذا التحول الكبير فى أساليب حياتنا ، لامكننا أن نلمس ضرورة أحداث التغير فى عقول المواطنين وفى تفكيرهم ، ولأدركنا حجم المسئولية الملقة على عاتق المسئولين عن تربية الشعب ، وتنشئة الاجيال القادمة والجيل الذى يعيش الآن فترة التطور والتحول الاشتراكى العربى . ان القيم الاشتراكية الديمقراطية التى تؤثر فىنا فنتشربها ونؤمن بها وندين بالولاء لها ، تعتبر جزءا من واقع حياتنا ، ولابد أن تكون جزءا من كيان كل فرد منا ، حتى تكون استجاباته لكل موقف من مواقف الحياة الاجتماعية الحاضرة سليمة ، وبذلك يحسن تكييفه فى جميع هذه المواقف : ذلك ما نسميه بالمواطن الصالح ، وهو غاية ما نرجوه من عملياتنا التربوية والتعليمية المختلفة .

ان تجدد مواقف الحياة وتعددتها ، يقتضى بذل الجهد لمواجهة كافة الاحتياجات ، وهو عمل يتضمن عمليات تعلم مستمرة ، فإكتساب الانسان للخبرة مستمر ما دامت الحياة ، واستمرار هذه الحياة وتجديدها يحتاج الى وسيلة تمكن الفرد من الحصول على الاستجابات اللازمة للنجاح ،

## • والتدريب من الوسائل الفعالة في هذا السبيل •

### التدريب عملية اجتماعية :

وعلى ذلك نقول ان التدريب في صورته العامة ، او معناه العام ، يؤدي الى تمكين الافراد من حسن التكيف ، ووسائل ذلك كثيرة : كى نعمل على تزويد الفرد بخبرة جديدة لم تكن في عداد خبراته من قبل ، ولنعلمه شيئا لم يكن ليعرفه لولا مروره في هذه الخبرة التدريبية فنحن اذن امام موقف تعلمي هيأته عملية تدريبية معينة .

ولما كان الافراد المراد تدريبهم يعيشون في مجتمع له أهدافه ومقوماته على النحو الذي سبقت الإشارة اليه ، فمن المؤكد انهم نتاج الظروف التي مرت بهذا المجتمع ، والقيم والاتجاهات المختلفة ، ولذا كان لابد لكل من يتناول هذه العناصر البشرية بالصقل والتنمية وتجديد الخبرة أن يسير في اطار هذا المفهوم لتكوين الشخصية العربية المتزنة التي يمكنها مواجهة مواقف الحياة المختلفة .

واذ أصبح مجتمعنا العربي اشتراكيا ، يؤمن بالفرد في اطار الجماعة ، ويدعو الى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص للمواطنين ، كما يدعو الى التعاون ، فإن أية عملية تدريبية يجب أن تسير في نفس هذه الاتجاهات ، وأن تحقق للمشاركين فيها امكان اتباع هذه المبادئ وتثريبها وتكوين الاتجاهات فيهم ، الى ان يتخذوا اساليب سلوكية لها نفس الطابع الذي يقره المجتمع .

### التنمية الاقتصادية والاجتماعية وسياسة التدريب :

لم يعد خافيا أن التخطيط هو الدرع الواقى لكل مشروعاتنا بعد الثورة ، فقد تمكنت الدولة من وضع الخطط اللازمة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ، وتنفيذ هذه الخطط يشارك فيه الشعب العربي في الجمهورية العربية المتحدة بأسره وهو الذي يجنى ثمارها .

وهذه الخطة تتضمن عنصرين أساسيين : احدهما العنصر المادي بما فيه من خامات وأموال وأدوات ، والثاني وهو العنصر البشري أو القوى البشرية المكونة لجموع الشعب ، وللعاملين في تنفيذ الخطة . وهذان العنصران يتم كل منهما الآخر . فمما لا شك فيه أن تنفيذ المشروعات يحتاج الى دراية وفهم ومهارة ، بالإضافة الى أن حماية هذه المشروعات والمكاسب والدفاع عنها في حاجة الى وعى ومهارة أيضا :

وعى بقيمة هذه العمليات واثرها في حياة المواطنين ، ومهارة في اتخاذ أساليب الحفاظ عليها، وتعهدا بالرعاية حتى تؤتى ثمارها ، وهى أمور جديدة علينا ، ولم تدخل في مجال خبراتنا الا بعد أن أصبح التطبيق الاشتراكي حقيقة واقعة ، واتسعت دائرة الملكية العامة ، وغدت مسئولية القطاع العام في الاشراف على جانب كبير من الثروة القومية أمرا مقروا وواجبا .



## ضرورة التدريب في مجال العمل الوطني :

- ما تقدم تتضح بعض المسؤوليات التي يمكن بيانها فيما يأتي :
- ١ - مفهوم التخطيط ووسائله جديد علينا ، وتقضى طبيعة جدته أن نحاول التعريف به لكل المشتركين في عمليات التنفيذ على مختلف مستوياته .
  - ٢ - التطور في فلسفتنا الاجتماعية يقتضى التبصير بهذه الفلسفة وبالأهداف التي يراد تحقيقها وفق هذه الفلسفة المتطورة .
  - ٣ - المشروعات الاجتماعية والاقتصادية الجديدة تحتاج الى قوى بشرية واعية لتنفيذها ، وهذه القوى يجب تزويدها بالمهارات اللازمة .
- فكيف السبيل الى كل ذلك ؟ . انه لابد من عمليات تعليمية مستمرة واذا اعتبرت هذه الامور أهدافا لعمليات تعليمية ، فان التدريب هو الوسيلة لتحقيق هذه الأهداف وغيرها مما عساه أن يوصل الى نجاح خطة التنمية ويحقق أغراضها المرسومة .

## مسئولية الاتحاد الاشتراكي العربي في تدريب المواطنين :

ينص قانون الاتحاد الاشتراكي العربي على أن الاتحاد هو الطليعة الاشتراكية التي تقود الجماهير ، وتعبر عن ارادتها وتوجه العمل الوطني وتقوم بالرقابة الفعالة على سيره في خطه السليم في ظل مبادئ الميثاق . وهو الوعاء الذي تلتقى فيه مطالب الجماهير واحتياجاتها .

وتأسيسا على ذلك فان القيادة الموكولة لأعضاء الاتحاد بحكم شعبيتهم وإيمانهم ، وكذلك الرقابة والمتابعة التي خولها لهم قانون الاتحاد على مختلف الأجهزة تهىء فرصا طيبة للتوعية والتوجيه قلما تتاح لغيرهم من المسؤولين الرسميين عن الاشراف والادارة .

## مناقشة المشكلات على المستوى المحلى وتعميم الخبرة :

ان الاشراف والمتابعة وسيلتان لتقصي نواحي القوة ونواحي الضعف في كل عمل من الاعمال ، والنتيجة المنطقية لهذه المعرفة ان يتبعها تفكير في ايجاد حلول لشتى المعوقات والمفاهيم غير الواضحة . ومجرد التفكير فيها ومناقشة كافة الاحتمالات لاختيار اصلحها ان هو الا محاولة للتكيف السليم ، وهو في حد ذاته عملية تعليمية لا تخرج عن كونها أسلوب من أساليب التدريب .

وهنا يجدر بمن يتولى الاشراف والمتابعة من أعضاء الاتحاد ، أن يشارك مع المختصين في مناقشة المشكلة ، ودراسة مختلف المؤثرات بحيث يمكن تعميم الرأي ونشره على جميع القطاعات للاستفادة به في المواقف

المتشابهة ، وبذلك يحدث تعميم الخبرة ويتسع مداها وتؤتى العملية التدريبية ثمارها الى ابعد مدى .

ولكى لا تترك المسألة تحت رحمة الصدفة والارتجال ، فلا بد من وضع خطة شاملة تستهدف تحقيق واجبات اللجان المختلفة في مجالات تدريب الجماهير على مختلف المستويات .

### التوعية بين الجماهير :

واذ ينص قانون الاتحاد الاشتراكي العربي - كما اسلفنا - على ان الاتحاد هو الطليعة الاشتراكية التي تقود الجماهير وتوجه العمل الوطني ، فان توفر عنصر القيادة في هؤلاء الاعضاء يزيد في مسئولية العضو في العمل على استمرار الدفع الثوري لدى الجماهير . واستمرار هذا الدفع يتطلب بوقودا لا ينضب معينه بالتوعية المتصلة والعمل الدائب .

فالتوعية باهدافنا الاقتصادية والاجتماعية واجبة ، والتبصير بخطة التنمية الاجتماعية والاقتصادية ضروري لنجاح هذه الخطة ، ومؤازرة القوى الشعبية على مختلف مستوياتها في تنفيذها ضرورة اخرى لاستمرار الدفع في طريق الهدف المرسوم . وهنا نلمح عن قرب ، ما يمكن ان يؤديه أعضاء الاتحاد في تشكيلاته المختلفة من نشاط في التوعية المنظمة المقصودة بمجالها فسيح لكل راغب في أداء ذلك الواجب الوطني المقدس .

ان تنظيم الاجتماعات والندوات في المساجد والمدارس أمور يعرفها العامة والخاصة ، وهو أسلوب مألوف لنا جميعا ، ولكن كلما اقترنت الاساليب بالطرافة والجدة كلما كان ذلك ادعى الى التشويق والى اقبال الجماهير واستفادتها وكلما كانت النتائج اكثر رسوخا واعظم اثرا .

### الاستفادة من الميول الاجتماعية في عقد الندوات :

تحضرني الآن صورة شاهدها يوم عيد الفطر لحلقة توعية في الهواء انطلق باحدى الحدائق العامة ، حيث جلس المواطنون يفتشون ارض الحديقة في شبه دائرة ، وكان يقود المناقشة بعض المتنورين والجلسة اشبه ما تكون ببرلمان صغير يتبادل فيه الجميع الراى في حرية وفي جو متفتح طبيعي ليس فيه تكلف ، بعيد عن كافة القيود ، ويخيل الى ان هذه الجلسة لم تقصد بذاتها وانما جاءت نتيجة لتجمع المواطنين للنزهة والتمتع باشعة الشمس الدافئة في يوم من ايام الشتاء .. حبذا لو اخذنا ذلك مثالا نحتديه في مناسباتنا الدينية والاجتماعية والمناسبات القومية وهو في نفس الوقت اتجاه نحو شغل أوقات الفراغ بما ينفع الناس .

ولعلنا في القريب نرى المقاهى والنوادي وقد اصبحت بجانب كونها اماكن للتسلية واللهو ، تؤدي رسالتها في توعية من يؤمها من الرواد .

وليس بخاف ما يجب على الاعضاء المنتخبين في الوحدات الاساسية

والمؤسسات الجماهيرية من تنظيم أنفسهم لمواجهة مطالب حملات التوعية على اختلاف صورها وأشكالها حتى يؤدوا دورهم في تدريب المواطنين .

### **القيادات الشعبية ودورها في التدريب المهني :**

ان الابعاد الحقيقية لمشكلة تدريب العناصر البشرية في مستوياتها الدنيا على أساليب تنفيذ مشروعات الخطة تتضح حينما نتذكر اننا في سباق مع الزمن ، واننا نتعجل تنفيذ مشروعاتنا ونختصر من الوقت الذي حددناه لتنفيذها قدر طاقتنا . وهذا السباق يتطلب منا التفكير في وسائل أسرع للاداء ، كما يدفعنا الى الابتكار المستمر ، وتسير هذه العمليات جنباً الى جنب مع اجراءات الانتاج العادية في حدود الخطة المرسومة .

ويجب على الوحدات الاساسية والمؤسسات الجماهيرية ان تشارك في حدود امكانياتها في تنظيم التدريب المهني للعمال في المؤسسات التي تقع في نطاقها ، سواء كان ذلك في ميدان الصناعة او الزراعة ، او أي ميدان من ميادين الانتاج ومتابعة في نتائجه .

## **- ٢ -**

### **تدريب الموظفين في الخدمة واهتمام الحكومة به**

التدريب ليس جديداً على بنى الانسان ، فالفرد في حاجة دائمة لان يحقق حاجاته الاساسية لدوام حياته . ولكي تتحقق هذه الحاجات فانه يتخذ أساليب سلوكية معينة يتغلب بها على مختلف مواقف الحياة التي يحياها . وكثير من هذه المواقف تتجدد باستمرار كتجدد الحياة . ومن هنا يسعى الفرد جاهداً لاكتساب خبرات يسيطر بها على الموقف ليسد حاجته وليحسن بالرضى .

وكل مواقف الحياة نتعلم منها الشيء الكثير ، لكن هناك امورا لا يدركها الانسان بتفكيره المفرد ، بل انه يكون دائماً في حاجة الى من يوجهه ويعلمه وهذا ما نسميه بالتدريب المقصود .

فالتدريب المقصود يهدف الى احداث تغير في الفرد ليحسن تكيفه في المواقف التي درب من أجلها وهو في حد ذاته عملية تربية .

### **مكافة التدريب في قانون العاملين الجديد :**

لقد أصبح التدريب عملية اجبارية منذ صدر القانون رقم ٤٦ لسنة ١٩٦٤ بشأن العاملين المدنيين في خدمة الحكومة لرفع مستوى أداء العاملين جميعاً ، وعملاً أساسياً وجزءاً من مسئولية كافة الأجهزة في الوزارات والمصالح والهيئات لدفع الانطلاقة الثورية في مجال العمل الحكومي وتوجيهه نحو تحقيق الاهداف المرجوة في التنمية الشاملة ، تلك التنمية التي تحتاج الى القوى البشرية العاملة المدربة في كفاية ، والتي تكون لديها القدرة



على تحمل المسئوليات في مرحلة الانطلاق الثوري تحقيقا لمبادئ الميثاق الوطني .

ويقتضى تنفيذ قانون العاملين الجديد ، تنظيم وظائف الدولة وتصنيفها وتقويم كل وظيفة مع تحديد مستوى مادی معين لكل منها في اطار مسئولياتها وواجباتها . ولكي يتم ذلك التقويم سيراى عند التصنيف والتقويم تحديد الخبرات والمؤهلات اللازمة ونوع الاعداد والتدريب لشاغل كل وظيفة ، وبذلك برزت أهمية التدريب وضرورته لمواجهة مستلزمات الوظائف والاعمال المختلفة في شتى القطاعات .

### **أنواع البرامج التدريبية :**

وتتنوع برامج التدريب الى : -

- ١ - برامج التدريب المبدئى للجدد .
- ٢ - برامج تجديدية لتطوير العمل وتحسينه وزيادة المعرفة .
- ٣ - برامج توجيهية للاعمال الجديدة .
- ٤ - برامج التأهيل والحصول على مؤهلات أعلى .
- ٥ - برامج اعداد القادة والمشرقي .
- ٦ - برامج الترقية للوظائف الاعلى .

### **الاسلوب الديموقراطى في تدريب العاملين :**

تتميز الفلسفة الديموقراطية بالاعتراف بأهمية الفرد ، والايमान بقدرته ، واحترام حقوقه في اطار الجماعة . وتعنى هذه الفلسفة في مجال التدريب أمورا كثيرا منها :

### **مراعاة الاحتياجات الفعلية للمدربين في برامج التدريب :**

البرنامج التدريبى كأي مشروع يتطلب التنفيذ ، لابد له من أهداف واضحة يسعى الجميع الى تحقيقها . وتركز جهود كل المشتركين في الوصول اليها . وهذه الأهداف لن تكون وليدة المصادفة ولكن يجب تحديدها والاتفاق عليها بعد دراسة واعية لكل الظروف لتحقيق في الافراد الاتجاهات والمهارات في المستوى المطلوب توفيرة لتنفيذ احد جوانب الخطة . فان احساس المسئولين عن التوجيه بالتخلف والقصور في ناحية يحفزهم دائما الى التفكير في طريقة تسيير دولا ب العمل وفق الخطة المرسومة

وتتعدد هذه الاحتياجات في ميدان التربية والتعليم فتشمل الآتى :

— التعرف على الاتجاهات الاجتماعية والقومية والاقتصادية في المجتمع العربى .

- تحقيق أحسن مستوى من العلاقات في إطار الاشتراكية والديموقراطية العربية .
- الوعي بأهداف العمل في كل مراحله .
- التعرف على كيفية التفكير في حل المشكلات وممارسة هذه الكيفية .
- التدريب المهني الكافي الذي يرفع من مستوى الاداء الوظيفي .
- فهم أساليب تقويم العمل للوصول الى نمو مضطرد .

### كيفية تقصى هذه الاحتياجات ؟ :

من المسلم به الآن أن أهداف العملية التدريبية يجب أن تكون نابعة من صميم احتياجات الدارسين في إطار الخطة والسياسة العامة . ولا بد لذلك من اتصال بين أصحاب هذه الاحتياجات وبين المسؤولين عن تخطيط برامج التدريب . ويمكن أن نتصور ذلك الاتصال بالشكل الآتي : —

١ — عمل مسح شامل لأؤهلات العاملين ومستويات اعدادهم وتأهيلهم . ومقارنة هذه المستويات بما هو مطلوب فعلا لكل عمل من الاعمال . التي تتضمنها الخطة . وتصنيفها لمعرفة الفئات التي لا يتناسب اعدادها مع مسئوليات العمل وبذا تكون في حاجة الى مزيد من التأهيل والاعداد .

٢ — جمع تقارير المشرفين على العمل ودراستها لاستخراج نواحي الضعف التي تشير اليها .

٣ — اعداد استفتاءات واستبيانات مكتوبة وارسالها الى العاملين في الميدان لجمع المعلومات منهم مع تشجيعهم على ابداء الراى في حرية ودون أى حرج .

٤ — عقد الاجتماعات التي يدعى اليها عينات مختارة من العاملين لمناقشة كافة المقترحات وبلورتها في شكل احتياجات يمكن الاجماع عليها ، وللاتفاق على مواعيد العمل ووسائله .

٥ — ترتيب هذه الاحتياجات تبعا لاهميتها بحيث يكون البدء بالاهم ثم بالهم فالأقل أهمية وهكذا ...

٦ — عرض محاضر هذه الاجتماعات على الدارسين قبل دعوتهم وتلقى ملاحظاتهم ، فعسى أن يكون من بينها ما يفيد في تعديل خطة التدريب المقترحة قبل اعلانها وتنفيذها .

### اشباع الحاجات الاساسية للدارسين :

الحاجات النفسية من دوافع السلوك البشرى ، فينزع الفرد باتخاذ سلوك معين استجابة لدافع معين أيضا لتحقيق احدى الحاجات الاساسية

واهمها الحاجة الى الانتماء ، والحاجة الى الامن ، والحاجة الى الحرية  
والحاجة الى التقدير ... الخ .

والحاجة الى الانتماء تعتبر من أقوى الحاجات الاجتماعية . فميل  
الانسان لان ينتمى الى جماعة ولان يكون عضوا فيها ، يجعله يصبو دائما  
لان يكون عضوا عاملا في هذه الجماعة ، وأن يؤدي دوره الايجابي بالمشاركة  
في حل مشكلاتها وتبادل الراى فيما يراه محققا لذاته باعتباره عضوا  
عاملا في هذه الجماعة ، وذلك يكسبه ايضا تقدير بقية افراد الجماعة .  
وان انتماء الفرد الى مثل هذه الجماعة بالاضافة الى ذلك يشعره بالامن  
والطمأنينة وهى من دواعى الاستقرار والاطمئنان النفسى .

ولما كانت البرامج التدريبية تشتمل على مواقف متعددة تكتسب  
خلالها الخبرات ، فان تفاعل الافراد المشتركين في هذه البرامج واحتكاك  
الافكار فيما بينهم يجب ان يتم باعتبار ان هذه العناصر البشرية تحركها  
دوافع من بينها بعض الحاجات التى تلح دائما لتحقيقها واشباعها فى سبيل  
ايجاد شخصية متزنة .

ومن وسائل التدريب التى تحقق اشباع هذه الحاجات النفسية  
للمشاركين فى العمليات التدريبية ما يأتى : -

### ١ - حلقات البحث والمناقشة :

يتجه المسئولون عن تخطيط وتنفيذ برامج التدريب نحو تنظيم  
الدراسة فى هذه البرامج على هيئة حلقات للبحث والمناقشة ، تعالج فيها  
المشكلات وتناقش بحيث تعطى الفرصة لكل دارس ان يدلى برأيه فى صراحة  
وان يناقش هذا الراى ، فاذا ما ثبتت وجاهته امكن الاخذ به وتسجيله .

ولكى تتم الفائدة فى هذه الحلقات يجب ان يكون عدد اعضائها بالقدر  
الذى يمكن الموجهين من توجيه المناقشة ومتابعتها وتنظيمها - وان تقدم  
الحلقة فى نهايتها تقريراً يتضمن نتائج أبحاثها والآراء التى انتهى اليها  
الاعضاء .

واذ يحقق هذا الاسلوب التدريبى حاجة من اهم الحاجات النفسية  
الاساسية للدارسين ، فانه يؤدي ايضا الى تحقيق مبدأ من المبادئ التى  
جاء بها الميثاق عن الحرية المكفولة للمواطنين وهى حرية النقد والنقد  
الذاتى البناء كدعامة من دعائم بناء المجتمع الاشتراكى .

### ٢ - نظام الورشة التعليمية وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص :

ياخذ بعض المشرفين على تنفيذ برامج التدريب بنظام الورشة  
الدراسية كأسلوب من أساليب التدريب فى مدارس الموضوعات ، وفيه  
تقسم موضوعات الدراسة فى البرنامج الى اجزاء ( تعيينات ) يكلف كل



دارس بحث جانب معين منها يختص به . وهذا اتجاه يحقق للدارسين الاسهام والمشاركة الايجابية في حل المشكلات .

ولكى تعطى لكل الدارسين فرص متكافئة في المشاركة ، فانه يجب توزيع هذه التعيينات عليهم جميعا ، بحيث يكلف كل فرد القيام بالعمل الذى يناسب قدراته وميوله حتى يتمكن من السير فيه الى نهايته .. وحينئذ تؤدي العملية التدريبية اغراضها المرجوة منها ، وهنا نكون قد حققنا مبدأ تكافؤ الفرص وهو من ارکان اشتراكيتنا الديموقراطية .

### ٣ - نظام الاحاديث والمحاضرات :

ويحسن عدم الاكثار من المحاضرات في البرامج التدريبية ، فكم منا قد أصابه الملل حين سماعه محاضرة لم يلد له الاستماع اليها . وهذا الملل دون شك مبعثه احساس الفرد بسلبية وقت سماع المحاضرة لان المستمع لا يكون مندمجا بكلية بسبب هذه السلبية ، حبذا لو أمكن الابتعاد عن هذا الاسلوب من اساليب التدريب الا في الحالات التى لامناص فيها من الالتجاء الى المحاضرة .

فلقد ظلت المحاضرات والاحاديث الى وقت قريب جدا عماد البرامج التدريبية المختلفة . ولكى توضع هذه المحاضرات في القالب الذى يشجع الدارسين ويحببهم اليها ، ويزيد من قيمتها كوسيلة تدريبية : يجب ان يراعى المشرفون على عملية التدريب والمحاضرون ما يأتى : -

— ان توزع في بدء المحاضرة دليل المناقشة ، وهو عبارة عن ملخص لاهم النقاط التى تتناولها المحاضرة وتكون اساسا للبحث في حلقات المناقشة .

— الا يطول الوقت المخصص للحديث او المحاضرة ، وان يخصص الجانب الاكبر من الزمن للمناقشات ، كما يراعى وضوح الحقائق التى تتضمنها المحاضرة مع عدم المبالغة ، وان تتصل الافكار بالواقع بقدر الامكان .

— ينقسم الدارسون بعد سماع المحاضرة الى مجموعات ( حلقات ) للمناقشة ويشرف على كل مجموعة موجه من الاختصاصيين في المجموعات التى اثيرت في المحاضرة .

### ٤ - التدريب العملى :

وهو من اهم اساليب التدريب ، وأعمقها أثرا في رفع مستوى الدارس وقدرته على أداء العمل في دقة وأتقان . ومن هنا كان من الضروري الاهتمام بالجانب العملى في كل عمليات التدريب الذى يعتمد على الممارسة الفعلية .

وهو يتضمن وضع الدارس في مجال خبرة حقيقية يتيح له ان يمارس

الخبرة بنفسه ويكتسب المهارة في ظروفها الطبيعية . واذا كانت المعلومات التي يكتسبها الانسان لا تستكمل قيمتها الا اذا ارتبطت بمهارة معينة تؤدي الى تطبيق هذه المعلومات في مواقف الحياة المختلفة ، فانه يكون من الواجب لكي يكتسب العاملون قدرة اكبر على اداء اعمالهم ان يتم تدريبهم على هذه الاعمال بطريقة منظمة مع الاشراف الدقيق على هذا التدريب .

## ٥ - تمثيل الدور :

وهو من اساليب التدريب العملي ، وهو متوسط بين الاتجاه الواقعي والطريقة النظرية في التعليم . ومؤداه ان يتهيا للدارس موقف يتمكن فيه من اداء العمل بطريقة عملية في ظروف تشابه الى حد كبير تلك المواقف التي يواجهها أثناء عمله الاصلى اليومي .

وهذه الطريقة تمثل المشكلة المراد تدريب الدارس على حلها ، حيث يفكر فيما يجب عليه اداؤه امام زملائه الذين يقومون بنقده . وهي في نفس الوقت تدريب لهؤلاء المتفرجين من زملاء لاشتراكهم معه في خبرة واحدة هي الموضوع الذي يمثل فيه الدور .

وطريقة تمثيل الدور لها قيمتها في التدريب بوجه عام لانها تمكن الدارس من مواجهة الموقف ، وتكشف له الاخطاء ، كما تبين له قيمة الآراء والطرق الجديدة ، وتظهر له نواحي القوة ونواحي الضعف في ادائه لعمله الذي يمثل الدور من اجل التدريب عليه .

## ٦ - الزيارات :

تعتبر الزيارات من اساليب التدريب ذات الاثر في اقبال الدارسين وفي استفادتهم ، فقيامهم بزيارة بعض الجهات ضمن خطة البرنامج ، كالمؤسسات والمصانع والمعامل والمتاحف والمعارض ، والمدارس التي تؤدي فيها الاعمال بطريقة نموذجية ، بقصد المشاهدة والدراسة العملية ، تعتبر من الاساليب الطيبة ذات الاثر في معاوننة المدرسين على اكتشاف خبرات جديدة ترفع من مستواهم .

وفي ضوء ذلك الفهم لقيمة هذه الزيارات يجب ان تشتمل خطة البرنامج التدريبي على بعض الزيارات كلما كان ذلك ضروريا للتعرف على خطوات العمل في هذه الاماكن .

ويجب ان يسبق الزيارة توضيح للمسائل التي ستكون موضع مشاهدة وملاحظة أثناء الزيارة . كما يصحب الزائرين موجبه خبير بالموضوعات التي ستكون مثار مناقشة أثناء المشاهدة حتى تتحقق لهؤلاء الزائرين الفائدة المرجوة من الزيارة .

## ٧ - المؤتمرات :

المؤتمرات وسيلة تدريبية تحقق القيم الديمقراطية للعاملين اذا احسن توجيهها ، كما تتخذ مجالا للتفكير العلمى المنظم . فكثيرا ما تدعو الحاجة الى عقد بعض المؤتمرات التعليمية لبحث المشكلات وتبادل الراى حولها لايجاد انسب الحلول لها .

ولكى تؤدى هذه المؤتمرات اغراضها ، يجب ان تسودها الروح الديمقراطية والحرية الكاملة فى البحث والمناقشة ، وان تتاح الفرصة لكل مشترك فى المؤتمر ان يدلى برأيه فى صراحة ووضوح ، وان يسود الاحترام والتقدير جميع الاطراف .

ويدعى لحضور هذه المؤتمرات بجانب الاعضاء بعض الخبراء المختصين الذين يمكنهم ان يشاركوا فى البحث والدراسة ، لالقاء الاضواء على ماعساه يكون غامضا ولتيسير عملية المناقشة وتنظيمها .

ويجب ان يصدر عن المؤتمر فى النهاية توصيات تتضمن حلول المشكلات التى اتفق عليها ، ومناقشات الاعضاء فى كل نقطة من نقاط البحث التى تخللت جلسات المؤتمر .

## ٨ - البحوث والمقالات المكتوبة :

ومن وسائل التدريب الناجحة التى تدفع الدارسين الى البحث والدراسة ، ما يتجه اليه احيانا فى مطالبتهم بكتابة البحوث حول المشكلات الميدانية التى تجابههم فى اعمالهم . وتتضمن هذه البحوث المكتوبة تحليل للمشكلة واسبابها ، واساليب علاجها : ومن خلال هذه العملية يتدرب الدارس على الاسلوب العلمى فى التفكير .

## ٩ - اشتراك الدارسين فى القيادة والتنظيم :

ولكى لا يكون مظهر العملية التدريبية يوحى بفردية وتسوط من جانب الهيئة التى تهيم على التدريب وليس للدارسين من حرية للمشاركة فى التنظيم ، فان الاتجاه نحو اشتراكهم فى تخطيط البرامج ، وتنظيم العمل فى الحلقات اصبح من الامور الواجبة حتى لا تنعزل العملية التدريبية عن النظم السائدة فى المجتمع ولكى تتمشى مع المبادئ الانسانية التى تضمنتها اشتراكيتنا الديمقراطية .

- ٣ -

## التقويم والمتابعة لبرامج التدريب

التقويم والمتابعة عمليتان متلازمتان ولازمتان لنجاح أى مشروع له أهداف . والسبيل الى ذلك ان يتعرف القائمون عليها على هذه الاهداف



مع تحليلها الى انماط واساليب للعمل ، ثم مقارنة ما هو مفروض بما هو واقع فعلا بشتى الوسائل والمقاييس .

والتقويم في ميدان التدريب عملية مصاحبة للعملية التدريبية ومكملة لها . ويخضع في وسائله بالمنهج العلمى من حيث الوصول الى النتائج عن طريق الاحصاء والملاحظة وجمع البيانات ثم التجريب والقياس فالاستنتاج والتطبيق .

وتختلف وسائل التقويم تبعاً لاختلاف اغراضه والعمل الذى يقوم به .

### مبادئ التقويم فى التدريب :

#### ١ - تقويم الدارسين ووسائله :

- الاستفتاءات ذات الصلة بموضوع الدراسة .
- البحوث والمقالات التى يطلب الى الدارس اعدادها .
- اختبارات المقابلة الشخصية .
- الاختبارات الموضوعية والمقننة .
- التمارين العملية .
- الملاحظة اثناء حلقات البحث والمناقشة بواسطة الموجهين والمشرفين .
- وتستعمل لهذا الغرض بطاقات خاصة لكل مجال من مجالات التقويم .

#### ٢ - تقويم البرنامج التدريبى نفسه :

وتهدف هذه العملية الى الاستفادة بآراء المشتركين فى البرنامج التدريبى من دارسين وموجهين ومشرفين فى تطوير البرنامج وتحسينه ، وذلك باتباع الوسائل الآتية :

- دراسة تقرير المشرف عن البرنامج الذى يتضمن ملاحظاته عنه من حيث منهج الدراسة ، واساليب التدريب ومواعيده ومكانه ، وفئات الدارسين ومستوياتهم ومدى اقبالهم واهتمامهم وهيئة التوجيه والمحاضرة الى غير ذلك من الامور الفنية والادارية المتعلقة بالبرنامج التدريبى .

- دراسة تقارير الموجهين والمحاضرين والمنتدبين للعمل فى مجالات العمل الفنى والادارى .

- دراسة التوصيات التى يكتبها الدارسون .

- مناقشة نتائج الاستفتاءات التى يعدها الدارسون متضمنة آراءهم ومقترحاتهم عن البرنامج .

## متابعة آثار البرامج التدريبية :

ومرحلة المتابعة هي جزء من الخطة العامة للمشروع التدريبي ، فهي كما أوضحنا عملية لازمة لنجاح أى عمل ، ودفعه نحو الهدف المرسوم .

ولقد أشار السيد الرئيس جمال عبد الناصر في بيانه التاريخي في مجلس الأمة يوم افتتاحه في ٢٦ مارس ١٩٦٤ الى أهمية المتابعة فقال سيادته « لابد من التخطيط والمتابعة ، وكلاهما يحتاج الى التدبير السليم والتوازن الدقيق ، وليس الحل الصحيح للتخطيط أو المتابعة التوقف والتباطؤ ، ولكن المزيد من السرعة المبصرة بقدر ما يقربنا من الحسـل الصحيح » .

ان الهدف الاسمى من التقويم والمتابعة هو التحسين ، ولا بد أن يقوما على أساس من الدراسة الواعية والبيانات الدقيقة الصحيحة ، وبدونهما قد لا نتـمـكن من تحسين البرامج ورفع مستوى كفاية القوى البشرية التى تعقد من أجلها هذه البرامج .

ولذلك فان الاهتمام بمتابعة البرامج التدريبية فى الميدان أمر ضرورى جدا .

ويتولى هذه المتابعة الرؤساء المباشرون والمشرفون على العمل وقادته فى الميدان ، ووسائل المتابعة فى هذا الشأن كثيرة منها : -

- ١ - تقارير الرؤساء والمشرفين عن العمل بوجه عام .
- ٢ - التقارير الفردية عن كل عامل فى مجال عمله اليومي .
- ٣ - زيارات ميدانية لمن سبق تدريبهم فى مقار اعمالهم .
- ٤ - موالاة الاتصال بالدارسين بواسطة الاستفتاءات والبطاقات المختلفة .
- ٥ - بطاقات التقويم والمتابعة الخاصة بقياس نواح محددة ومعينة .

وفى ضوء ما تسفر عنه المتابعة ، يمكن تقويم المشروع التدريبي والعمل على تطويره وتعديله من جديد فى سبيل أداء أفضل واحسن . وهكذا يظل ذلك المشروع فى تطور ونمو مستمر .

## - ٤ -

### خطوات السير فى المشروع التدريبي

تتضمن خطوات المشروع التدريبي ما يأتى :-

- ١ - تحديد الهدف من العملية التدريبية .
- ٢ - مرحلة الاعداد وتتضمن :
  - بحث ودراسة الاحتياجات والتعرف على العناصر المراد تدريبها .
  - وضع خطة البرنامج وتتضمن المحتوى ووسائل التنفيذ ومواعيده

ومدته ومكانه والاعضاء المنتدبون للعمل ، وتكاليف المشروع والاعلان عنه .

### ٣ - مرحلة التنفيذ وتتضمن :

- ادارة المشروع والاشراف عليه .
- السير في العمل طبقا للخطة ، وتنظيمه ، وقد يحدث تعديل في الخطة أثناء التنفيذ .
- النتائج والدروس المستفادة من البرنامج .
- تقويم العمل والدارسين .

### ٤ - مرحلة المتابعة والتقويم وتتضمن :

- مداينة نتائج العمل في البرنامج .
- الاتصال بالدارسين بشتى الطرق لتقويم آثار البرنامج فيهم .
- الاتصال بالدارسين بواسطة الزيارات الميدانية لهم .
- مداينة تقارير المشرفين على العمل في الميدان للتعرف على مستوى كل دارس تم تدريبه .

### ٥ - النتيجة :

تقارن نتيجة التقويم والمتابعة ، وينظر اليها في ضوء الهدف الذى عقد البرنامج من أجله ، لمعرفة ما اذا كان التدريب قد حقق أهدافه أم ان هناك نواح للنقص في حاجة الى النظر وحينئذ نبحت في البرنامج عن الامور التى تحتاج الى تعديل .

### والخلاصة :

أن التدريب حلقة يدور حولها البحث مبتدئين فيها بأهداف محددة واضحة ، حتى اذا ما وصلنا الى نتائج ، كانت هذه النتائج موضع نظر ، لمواجهة ما يطرا على الاهداف من تطوير ونمو .

هذه اشارة عامة عن أهمية التدريب في مجال التطبيق الاشتراكي ولعل المجال يتسع لى في بحث تال للتحديث عن خبراتى الميدانية في مجالات التدريب بمدارسنا .



# كتب جديدة

١ - « وحدة علم النفس »

تأليف : دانييل لاجاش

ترجمة : دكتور صلاح ميخمر  
وعبد ميثايل رزق

ان كانت الوحدة في التفسير والتنبؤ والتعميم هي أساس المفهوم العلمي فان هذا الكتيب يمثل خطوة تطويرية هائلة في هذا السبيل ، أقصد تطور علم النفس ليصبح علما . وقرر لاجاش في بداية حديثه ان التعدد في وجهات النظر بين علماء النفس يتناول كلا من الموضوع والمنهج . وان كانت التغيرات قد قلت بسبب اثبات بعض الحقائق بأكثر من منهج .

ثم يعرض المؤلف للنظريتين الأساسيتين في علم النفس ، أولهما هي « النزعة السيكلوجية الطبيعية » ( التي ينتهجها علم النفس التجريبي ) وتستبعد هذه النظرية الشعور من مفاهيمها وتعالج الوقائع السيكلوجية على انها أشياء ( خاصة الاتجاه السلوكي من هذه النزعة ) ، وبذلك تقرر هذه النزعة أن موضوع علم النفس هو السلوك من حيث هو خارجي أو مادي ، وميكانيكي في جملته وتفصيله . كما تؤكد هذه النزعة اسبقية الاجزاء والقوانين الجزئية على الكل والنظرة الشاملة بمعنى الدراسة المفصلة الجزئية لجوانب سلوك الانسان دون التفات الى الكل الذي يشملها ويوحد بينها . وترى ان العلاقات الكمية تعين على التفسير بالاضافة الى انها لا تسلم بجوهر غير عضوي وكذلك تنبذ الفأية والقيم .

اما النزعة الثانية فانها « السيكلوجية الانسانية » فهي تعتبر للوقائع السيكلوجية حالات شعورية وتجارب حية - أو تعبيرات ، ولا يتركز علم النفس في نزعته الانسانية على السلوك المتاح للملاحظة ، وانما على الكائن الحي وكيانه وجوهره بمعنى الوجود كما يعيشه الشخص ، كما تؤكد هذه النزعة ان الكل سابق على الاجزاء ، والعلاقات الجميلة ، وتهتم بفهم لسلوك اكثر من تفسيره ، والكشف عما في الاعماق مما لا يظهر للعيان المباشر - كما تلقى اهتماما عظيما بالفأية والقيم في السلوك الانساني .

ثم يبين المؤلف اختلاف وجهات النظر بين علم النفس الاكلينيكي والقياس النفسي ، وهي : ان علم النفس الاكلينيكي ليس نظريا خالصا وانه ليس محكما وليس عاما . ولكنه يقرر بعد ذلك ان الكلينيكي لن يخسر شيئا ان هو حل فروضه عن طريق المقياس ، ولا يجب ان يستسلم لحاسته وتقييم تشخيصه على انه مجرد انطباع أو على مجرد ما تشير به واقعة صغيرة كاشفة لكن مع هذا فانه من الخطل ان نحجم عن الافادة

من المميزات الفريدة التي تنتهجها الطريقة الموحدة لاجراء الاختبارات ، لكن هذا التوحد لا يتضمن بالضرورة اصطناع التصلب الميكانيكى والتجرد من العامل الشخصى .

واننى ارى أنه يتحتم أن تكون الادوات المستخدمة موضوعية : لكنها يجب أن تسمح بملاحظة المظاهر الفردية المميزة ، وان تلاحظ الظاهرة ككل كما هى فى الواقع بالفعل دون تعسف أو تعنت .

وان الكائن الحى يعيش فى عالم من القيم ، ومن العسير أن نتصور موقفا من المواقف يخلو من دلالة حيوية ولا يستطيع العمل أن ينفصل عن هذه الضرورة . لكن هذا يتضمن أيضا امكان رؤية بعض المظاهر العامة فى السلوك البشرى والتي تظهر دلالاتها فى نتائج تطبيق الاختبارات النفسية .

اما العوامل الوجدانية فى علم النفس فهى تتناول جميع فروعها للسلوك وان الاختلاف المنهجى اختلاف فى طريقة الاقتراب فقط . أى من الوجهة التى ينظر فيها كل فرع من فروع علم النفس . والحقيقة أنه يمكن دراسة الظواهر من وجهتى النظر التجريبية والكلينيكية مع وضع حدود لمظاهر كل اتجاه خاص ، وان نتائج علم النفس التجريبى تظهر فى صورة المنحنى المعيارى وان علم النفس الكلينيكى يهتم اساسا بالجوانب المرضية لهذا المنحنى . ومن هنا نجد أن هناك مستويين من العمق فى الدراسة دون تعارض بينهما اذ ان علم النفس التجريبى يدرس الظواهر العامة الشائعة السوية : أى على المستوى الافقى لأكبر عدد من الناس ويتركز علم النفس الكلينيكى فى دراسة الظواهر الفردية المضطربة التى تشد عن العام . ولكن المنهج والموضوع لا يجب أن يختلفا أو يتعارضا .

ولا يسعنى الا أن أرجع الفضل لاهله ، فاقدر ان الدكتور صلاح مخيمر والاستاذ عبده رزق قد وفقا كل التوفيق فى ترجمة هذا السفر الجليل الصغير فقدا للعربية وللباحثين فى علم النفس خير ما يسترشدون به فى دراساتهم وابحاثهم .

وخير خاتمة هى تسجيل كلمة الدكتور صلاح مخيمر فى المقدمة العربية لهذا الكتيب : قلة ليس بعدها قلة ، دلالة ليس وراءها دلالة . فهذا الكتيب قد قل الى أبعد حدود القلة ودل الى أقصى غايات الدلالة . وهل هنالك كهذه القلة الدالة ، قلة فى غير اقلال ودلالة بغير ما أدله تتيح لك أن تفهم الوحدة فى كثرتها وان تتبع الوحدة فى اطارها الواحد . .

**المحرر**

## ٢ - « العلاقات العامة في المجال الرياضي »

تأليف : جلال محمد عبد الوهاب

تقديم : الدكتور ابراهيم امام

والدكتور محمد محمد فضالى

النشر : الدار القومية للطباعة

العلاقات العامة من الموضوعات والمباحث الحديثة التى تدخل ضمن الدراسات الاجتماعية والاقتصادية والنفسية والانسانية . وقد أخذت أخيراً تستقل بذاتها وبمناهج بحثها ونظرياتها وتطبيقاتها ، فأصبحت ضرورة وظاهرة اجتماعية تحافظ على ترابط وتماسك المجتمع هادفة الى رقيه وزيادة انتاجه فى اطار شامل من الرفاهية والسعادة الاجتماعية .

وموضوع كتاب العلاقات العامة من الموضوعات الحديثة وقد لانغالى اذا ذهبنا الى أنه من أحدث الموضوعات التى طرقت بشيء من التفصيل مجالات وميادين التربية الرياضية والنشاط الرياضى فى ذلك الكتاب .

وهذا الكتاب يشمل ثلاثة أبواب :

**الباب الأول :** ويوضح الجانب النظرى والفلسفى للعلاقات العامة ، فبعرفها ويوضح تاريخها ثم يبين ماهيتها وموقفها من الدين والاخلاق والميثاق واشتراكيتنا العربية ، ثم يبين دعائم العلاقات العامة فى المجال الرياضى ، ثم يعرض لأغراض وطريقة وضع البرامج ، ويتناول أخيراً اعداد وتدريب المشتغلين فى العلاقات العامة .

**أما الباب الثانى :** وهو العلاقات العامة فى الميادين والمجالات الرياضية فيتناول الجوانب التطبيقية للعلاقات العامة فيها . وقد ذكر منها على سبيل المثال لا الحصر : اللجنة الاولمبية - اتحاد اللعاب الرياضية - الاندية بانواعها المختلفة - الاتحاد العام للساحات الشعبية - مراكز الشباب - مراكز الخدمة العامة - التربية الرياضية والنشاط الرياضى بالمدارس والجامعات والمعاهد العليا .

وقد عالج الكتاب كلا منها على أساس ما تم توضيحه فى فصل دعائم العلاقات العامة فى المجال الرياضى والذي اشتمل على : الاهداف - الخطة - التكوين الداخلى - الجمهور - الاتصالات - رأى العام وتقييمه . وقد عالج المؤلف بوضوح وببساطة كل دعامة من هذه الدعائم الست .

**وفى الباب الثالث :** وضع المؤلف نماذج من أقسام وإدارات ومراقبات العلاقات العامة والشئون العامة المعنية بالشباب ، فعرض بإختصار لنماذج منها فى : المجلس الاعلى لرعاية الشباب - الإدارة العامة لرعاية الشباب - مركز رعاية الشباب بالجزيرة - استاد القاهرة الدولى .



ومع ان الكتاب تناول الجوانب الرياضية والانشطة المختلفة فيها ، فانه على نفس المنوال يمكن تقريب مفهوم العلاقات العامة نظريا وتطبيقيا في شتى مجالات وميادين رعاية الشباب من أنشطة اجتماعية الى خدمات عامة الى معسكرات الى فنون بأنواعها المختلفة وما شابه ذلك من أنشطة تسهر على خدمة الشباب وترعاه تابعة منه وخادمة له كوسائل هامة لتحقيق المفاهيم التربوية الاشتراكية .

## المحرر

\* \* \*

# صحيفة التربية

العدد الرابع

مايو ١٩٦٥

السنة السابعة عشرة

## في هذا العدد

د . ابراهيم مطاوع

للاستاذ محمود شافعي

د . حسين سليمان فورة

للاستاذ أبو صالح الالفي

د . حسين سلامة اللقي

للاستاذ زكي ناشد

د . أحمد محمد عمر

د . عبد الحميد فوزي

د . فتح الباب عبد الحليم

للاستاذ فخر الدين نجم

د . أحمد خيرى كاظم

آراء وتوصيات في شئون التعليم

دراسة توجيهات المناهج بالمدرسة الابتدائية

المدرس و فنية التدريس - ٢ -

دور الفن في المجتمع الاشتراكي

تطوير مفهوم الاشراف والتوجيه الفني

الوسائل التعليمية في مجال التطبيق الاشتراكي

هل تنقصنا النظرية في الادارة المدرسية؟ - ٢ -

الزراعة وتدريسها في المجتمع الريفي

دليل دراسة الفيلم التعليمي للمدرسين

دور المناطق التعليمية في تدريب المعلمين

هدف التفكير العلمى بين النظرية

والتطبيق - ٢ -

توصيات الاجتماع التنظيمى لحملة محو

الامية في البلاد العربية

تصدرها رابطة خريجي كليات ومعاهد التربية بالقاهرة

# صحيفة التربية

تصدر اربع مرات سنويا ( نوفمبر - يناير - مارس - مايو )

---

رئيس التحرير

عزيز محمد مبيب

---

## المقالات والبحوث والمكابات :

١٢ ميدان التحرير بالقاهرة  
( تليفون ٧٠٦٨٦ )

ترسل الى مدير ادارة صحيفة التربية  
بمقر الرابطة

## الاشتراك السنوى :

٨٤ قرشا لعنوية الرابطة والصحيفة  
٦٠ قرشا للصحيفة فقط  
٤٠ قرشا لطلبة كليات ومعاهد التربية  
٧٥ قرشا خارج الجمهورية



# صحيفة التربية

العدد الرابع

مايو ١٩٦٥

السنة السابعة عشرة

## في هذا العدد

- |                          |  |
|--------------------------|--|
| د . ابراهيم مطسوع        | آراء وتوصيات في شئون التعليم                   |
| للاستاذ محمود شافعى      | دراسة توجيهات المناهج بالمدرسة الابتدائية      |
| د . حسين سليمان قورة     | المدرس وفنية التدريس - ٢ -                     |
| للاستاذ ابو صالح الالفى  | دور الفن في المجتمع الاشتراكى                  |
| د . حسين سلامة الفقى     | تطور مفهوم الاشراف والتوجيه الفنى              |
| للاستاذ زكى ناشد         | الوسائل التعليمية في مجال التطبيق الاشتراكى    |
| د . احمد محمد عمر        | هل تنقصنا النظرية في الادارة المدرسية ؟ - ٢ -  |
| د . عبد الحميد فوزى      | الزراعة وتدريسها في المجتمع الريفى             |
| د . فتح الباب عبد العظيم | دليل دراسة الفيلم التعليمى للمدرسين            |
| للاستاذ فخر الدين نجم    | دور المناطق التعليمية في تدريب المعلمين        |
| د . احمد خيرى كاظم       | هـدف التفكير العلمى بين النظرية والتطبيق - ٢ - |

توصيات الاجتماع التنظيمى لحملة محمدين  
الامية في البلاد العربية

تصدرها رابطة خريجي كليات ومعاهد التربية بالقاهرة



# آراء وتوصيات في شئون التعليم

نتيجة لزيارة ميدانية بالاتحاد السوفيتي

للدكتور إبراهيم مطاوع

مدير التخطيط بوزارة التعليم العالي

رأيت انه يحسن أن أقصر القول هنا على توصيات ومقترحات أصلحية أو علاجية Prescriptive عملية محددة يمكن أن تصلح أساسا للدراسة والافادة منها في جمهوريتنا العربية المتحدة بناء على ما لمسته وشاهدته في جمهوريات الاتحاد السوفيتي .

اما الدراسة الوصفية Descriptive والدراسة التحليلية Analytical بتفاصيلها الدقيقة فمكانها كتاب مستقل صدر وفيه وصف لجميع مشاهداتي كاملة . ومن التوفيق انني سجلت يوما بيوم كل ما شاهدته وتركت جانبا كل ما صدر من مطبوعات عن الجهات السوفيتية حتى أصل الى كل الحقائق بنفسى .

ولقد شملت دراساتي على توصيات محددة تتعلق بما يأتي :

- ١ - التخطيط التربوي والتعليمي .
- ٢ - الابنية التعليمية .
- ٣ - دور الحضانة ومدارس رياض الاطفال .
- ٤ - مدارس التعليم العام .
- ٥ - مدارس التعليم الفني .
- ٦ - كلية التربية ، وكليات ودور المعلمين والمعلمات ، والاقسام والادارات والمراكز والمجالس المهمة بالبحوث التربوية والنفسية وطرق التدريس .
- ٧ - الكليات والمعاهد العليا الفنية .
- ٨ - التربية الأساسية ومحو الأمية .

وقد تعرضت في مقال سابق بصحيفة التربية للبنود الأربعة الأولى ، وفي هذا المقال أتحدث عن بقية الموضوع :



## أولا - مدارس التعليم الفني

جنباً الى جنب مع مدارس التعليم العام السابق ذكرها توجد شبكة واسعة من مدارس التعليم الفني : وهى مدارس تقبل التلاميذ والتلميذات الذين انتهوا من الدراسة الإلزامية بالمدرسة الثانوية العامة غير الكاملة ( مدتها ثماني سنوات ما بين سن سبع سنوات الى خمسة عشر سنة ) ويبقى التلاميذ والتلميذات فى هذه المدارس الفنية التكنيكية لمدة اربع سنوات ، وتعد هذه المدارس للمهنة والنزول الى معترك الحياة مباشرة أى انها فى غالب الامر مرحلة منتهية فى ذاتها ويصب خريجوها فى المزارع والمصانع والبنوك والمستشفيات والمؤسسات . وتعد هذه المدارس لما يقرب من ١٢ ألف مهنة ويوجد جدول محدد للمهن والاختصاصات التى تعد لها هذه المدارس ، وخريجوها فى الواقع هم دعامة النهضة الصناعية والزراعية بالاتحاد السوفيتي . وبعض خريجي هذه المدارس ممن يرغبون فى مواصلة تعليمهم يمكنهم أن يقفوا على قدم المساواة وعلى أساس من تكافؤ الفرصة مع خريجي المدرسة الثانوية العامة الكاملة فى التقدم والقبول بمواصلة الدراسة فى الجامعات والمعاهد العليا . ويعلق الاتحاد السوفيتي أهمية كبيرة على هذه المدارس التى تتبع لجنة الدولة الخاصة بالتعليم المهني التكنيكي لدى مجلس وزراء الاتحاد السوفيتي ، مما يوصى بالتوصيات الآتية :

— ضرورة النظر فى فتح أبواب الجامعات على وجه الخصوص والمعاهد العليا والكليات على وجه العموم أمام الخريجين فى المدارس الثانوية الفنية بحيث يكونون على قدم المساواة مع خريجي المدارس الثانوية العامة وتكافؤ الفرصة للقبول بالجامعات والمعاهد العليا والكليات وبحيث يكون الفيصل فى القبول الدرجات التى حصل عليها الطالب أو الطالبة فى المدرسة الثانوية العامة أو الفنية والاختبارات الشخصية والشفوية أو التحريرية أو العملية اللازمة ، ومثل هذا الاجراء يحقق ديموقراطية التعليم وفتح مسالكه لجميع دون تمييز واقدار لاتمام مثل هذه الخطوة ثلاث سنوات من الآن .

— ضرورة التفكير ودراسة اقتراح بإنشاء مدارس فنية جديدة — اعدادية أو ثانوية لتقابل احتياجات الانتاج القومى للبلاد وخطة السنوات الخمس والعشر طبقاً لأولويات المشروعات الزراعية والصناعية والتجارية

على ان يكون القصد من هذه المدارس تخريج فئة من العمال الشغيلة الحاذقين ، ورؤساء العمال والفنيين الذين يمكنهم خدمة المشروعات الانتاجية مباشرة وليس من الضروري أن تكون هذه المدارس تابعة بالضرورة لوزارة التربية والتعليم أو وزارة التعليم العالى وانما قد تتبع الوزارات

ذات العلاقة ( وزارة الصناعة - وزارة المواصلات - وزارة الزراعة -  
وزارة الصحة - وزارة الاسكان .. الخ ) .

— النظر في مبدأ الحاق أى مدرسة فنية اعدادية أو ثانوية جديدة  
بالمؤسسة التى تخدمها مباشرة حتى يمكن للتلاميذ أو التلميذات التدريب  
العملى فى هذه المؤسسات ، وحتى يصب الخريجون مباشرة فيها أى ربط  
المدارس بالمصانع والمعامل والمزارع والبنوك والمستشفيات ومؤسسات  
اعمال البناء والمواصلات .. الخ .

— دراسة مشكلة كيفية القضاء على فئة العمال غير المهرة واحلال  
فئة العمال المهرة محلهم : على أن يكون مفهوما انه يتم تكوين فئة العمال  
المهرة والملاحظين والفئات المساعدة والفنيين فى المدارس الاعدادية والثانوية  
والفنية ومراكز التدريب المهنى .

— اجراء تجارب على سيكولوجية العمل والمواد الدراسية العملية  
واتجاهات وقيم التلاميذ نحو الدراسات العملية والعمل اليدوى والعضلى  
وعلاقته بالعمل العقلى .

— النظر فى مبدأ تدريس علم النفس الصناعى ، وعلم النفس الطبى  
وعلم النفس التجارى والاعلانى فى المدارس والمراكز ذات العلاقة بهذه  
الميادين .

### **ثانيا : كليات التربية وكليات ومعاهد ودور المعلمين والعلماء والاقسام والادرات والمجالس المهتمة بالبحوث التربوية والنفسية وطرق التدريس :**

نادى أفلاطون وارسطو بالثنائية بين العقل والجسم وبين الافكار والمادة  
وهذه هى الفلسفة المثالية بينما تنادى المادية الجدلية وهى فلسفة الاتحاد  
السوقييتى بوحدة المادة والفكر ووحدة العقل والجسم وان العقل نتاج  
للمادة وان الفكر مطابق للمهارة والعمل وان ما نقوله مطابق لما ننفذه .

ويعتبر علماء النفس السوفييت عقل الانسان البشرى انعكاس للعالم  
الخارجى الموضوعى وان العمليات العقلية ما هى الا خصائص وصفات  
المخ الذى يكون أعلى صور المادة العضوية وعلى هذا فان دراسة الجهاز  
العصبى والعمليات العصبية ضرورية لفهم العمليات العقلية ، وهم  
يؤكدون بناء على تجارب كثيرة متنوعة ان الفروق الفردية بين التلاميذ وبين

الأفراد عموما إنما ترجع الى اختلاف الناس في أجهزتهم العصبية العليا التي يرثونها والتي يمكن تعديلها بالتربية والتدريب ، وهم يقسمون الأفراد تبعاً لأنواع أجهزتهم العصبية العليا ، ومن الملاحظ أن علماء التربية وعلم النفس السوفييت يربطون بين نوع الجهاز العصبي ومزاج الفرد والتقسيمات التي يذكرونها أربعة وهي : —

١ - **جهاز عصبي قوي** وهو يتحمل العمل والنشاط باستمرار ولمدة طويلة ولكن هذا الجهاز يعمل ببطء ويقاوم التعب وبذلك يتميز بأنه يتحمل المثيرات القوية فلا يتأثر بالانفعالات بسهولة ، وجهاز عصبي ضعيف يعمل بسرعة ولمدة قصيرة وبذلك يحتاج الى راحة بين وقت وآخر ولا يستطيع مقاومة المؤثرات القوية أى يتهيج بسرعة فهو حساس ، وقد يتحول عمل الجهاز العصبي القوي الى أعمال شاقة مستمرة وعلى وتيرة واحدة كما قد يتحول عمل الجهاز العصبي الضعيف الى أعمال ابتكارية في غير عناء ولكن مع التعب السريع وعدم التحمل .

٢ - **جهاز عصبي منسق** تتوازن فيه عوامل الاثارة وعوامل الضبط يتحكم في المواقف التي يواجهها فهو جهاز متزن بارد صبور ورزين ، وجهاز عصبي لا تتم فيه عملية التوازن بين عوامل الاثارة والضبط فهناك افراد لا يمكنهم التحكم في أعصابهم فهم سريعو الهياج النفسي والنشاط وغير صبورين وغير مستقرين .

٣ - **جهاز عصبي قادر على التركيز والانتباه** وجهاز عصبي غير قادر على التركيز والانتباه ( مشتبك ) .

٤ - **جهاز عصبي متحرك** من يمكنه الانتقال من عمل أو نشاط الى آخر بسرعة وبسهولة ، وجهاز عصبي ثابت لا ينتقل من نشاط الى نشاط بسهولة ومعنى الحركة والمرونة في الجهاز العصبي للفرد هو الإدراك السهل السريع للأمور والمواقف ، وقد أثبت العلامة ((بافلوف)) وجود التقسيم الأول من الأجهزة العصبية أما التقسيمات الثانية والثالثة والرابعة فيقوم العلامة (( تبلوف )) في معهد علم النفس بموسكو بإجراء تجاربه لاثبات وجودها وهو يجري في نفس الوقت تجاربا في تعميق وتوسيع مفهوم نظريات العلامة « بافلوف » مع زملائه ومريديه .

كما ينادى العلامة (( تبلوف )) أيضا بأنه توجد تقسيمات أخرى للأجهزة العصبية للأفراد حسب نواحي المعرفة الانسانية وهي طبقا لتبلوف ثلاثة :



- ١ - جهاز عصبى يميل الى ناحية العلوم الطبيعية .
  - ٢ - جهاز عصبى يميل الى ناحية العلوم الاجتماعية .
  - ٣ - جهاز عصبى تتوازن فيه الناحية رقم ١ والناحية رقم ٢
- سابقتين .

ويولد الفرد بنوع واحد من كل من التقسيمات الاربعة الاولى المذكورة سابقا من الاجهزة العصبية العليا الا انه يمكن تغيير الجهاز العصبى بالتربية والتعليم والتدريب .

ويخرج علماء النفس السوفييت من بحوثهم بان اكتشاف انواع هذه الاجهزة العصبية يؤدى الى التعرف على قدرات كل فرد كما يؤدى الى امكان توجيه المهنى الصحيح طبقا لما تتطلبه كل مهنة من صفات معينة لا بد من توافرها فى الفرد ويستعين علماء النفس السوفييت فى التعرف على التقسيمات الاربعة الاولى للجهاز العصبى باختبارات تشترك فيها المثيرات الضوئية أو المثيرات الصوتية .

اما التعرف على الصفات الثلاثة الثانية التى يؤكدھا « بيلوف » فيأتى عن طريق اكتشاف قدرات التلاميذ والتلميذات فى سن مبكر وعن طريق الملاحظة المباشرة المستمرة للتلاميذ من صف الى صف بواسطة المدرس دون استعانة باختبارات الذكاء لانهم يؤمنون بالخبرة المباشرة ، والمواقف الطبيعية للتلاميذ فى مدارسهم ، وهم يتبعون أسلوبا عمليا فى تسجيل تقدم التلاميذ والتلميذات فى تحصيلهم اسبوعيا وشهريا وفتريا ومن عام الى عام وتدوين ذلك فى بطاقات باستمرار .

ونخلص من ذلك الى أن مشاهداتى ومناقشاتى لهؤلاء العلماء أوحى  
أنى بالتوصيات والمقترحات الآتية :

— ارسال بعثات لمعهد علم النفس بموسكو للتخصص فى علم النفس التعليمى طبقا لدراسة علم النفس السوفيتية وللحصول على درجات علمية كالماجستير والكائديدات ( أى الدكتوراه ) .

— اجراء بحوث تجريبية على خواص الجهاز العصبى واكتشاف هل التقسيمات السابق التنويه عنها عن الاجهزة العصبية العليا حقيقة علمية ثابتة ؟ وما تأثير مثل هذا الكشف فى التعرف على قدرات الافراد وعلى أليق المهن لكل فرد ؟

— اجراء تجارب على وسائل قياس تحصيل التلاميذ في مواد الدراسة وذلك عن طريق ملاحظتهم ملاحظة مباشرة بواسطة المدرسين ، وعن طريق عمل تقديرات شهرية رقمية لكل تلميذ وتلميذة تدون في بطاقات تسجيلية كما تدون في هذه البطاقات الاعمال المنزلية المطلوبة ، والتعليمات التي تطلبها المدرسة من اولياء الامور ، ويوقع على البطاقة مدرس الفصل أو مدرس المادة وكذلك ولى الامر كل أسبوع ، ويخصص للبطاقات مدرس راشد يكون نصابه في العادة اقل من غيره ، وتدور البطاقة المدرسية طوال العام الدراسي ما بين المنزل والمدرسة والتلميذ : وهى معممة في جميع مدارس التعليم العام والتعليم الفنى وتنتقل مع التلميذ الى المعاهد العليا والجامعات وهى تعطى صورة صادقة لتحصيل التلميذ ، كما توجد كراسة ضخمة في كل صف يكتب فيها المدرسون ملاحظاتهم على مختلف المواد الدراسية وعن التلميذ .

— اجراء اختبارات في التوجيه المهني طبقا للمواصفات التي تتطلبها كل مهنة من المهن ونوع الجهاز العصبى اللازم لكل مهنة .

— اجراء تجارب على تدريس مبادئ مادتي الجبر والهندسة في سنوات مبكرة متقدمة ، فقد امكن تدريس هاتين المادتين في الصف الاول الابتدائي أى لتلاميذ عمرهم حوالى سبع سنوات في بعض المدارس التجريبية السوفيتية ويمكن البدء في مثل هذه التجارب عندنا على صعيد الصف اثنانى أو الثالث الابتدائي ، والفرض من هذه التجربة التبكير بالدراسات الرياضية لاجراج علماء رياضية مبكرا .

— اجراء تجارب على امكانيات التخصص المبكر وخصوصا في تعلم مواد الموسيقى ورقص الباليه واللفات الاجنبية والرسم ، وقد امكن لعلماء طرق التدريس السوفيتيت تدريس هذه المواد لاطفال في سن اربع وخمس وست سنوات ، وتوجد بالاتحاد السوفيتيتى مدارس للموسيقى والباليه والسيرك تقبل تلاميذ في هذا السن المبكر .

— اجراء تجارب على تخريج اخصائيين أو علماء طبيعيين وعلماء في الرياضة مبكرا وذلك بتقديم المواد الدراسية في الفيزياء والرياضيات مبكرا علما بان مثل هذا النظام يؤدي بطبيعته الى التخصص العالى في الجامعات والمعاهد العليا الا ان هذا التخصص المبكر يكون ضيقا في نفس الوقت .

— إجراء تجارب على تدريس مقررات السنوات الدراسية مبكرة سنة واحدة عن مواعيدها الأصلية وذلك بان يدرس مقرر الصف السادس الابتدائي لتلاميذ الصف الخامس ومقرر الصف الخامس لتلاميذ الصف الرابع . الخ . وبذلك يمكن توفير سنة دراسية كاملة .

— إجراء تجارب في تعلم اللغة العربية واللغات الأجنبية على طرق تعرف التلاميذ على الكلمات ( عن طريق المعنى او السمع او الرؤية او التكرار او الخبرة السابقة ) وما يتبع ذلك من تعديل في طرق التدريس ، وكيفية تسهيل النحو والاجرومية ، وما هي شروط تنمية القدرات اللفظية عن طريق التمارين الشفوية مثلا ؟ . الخ .

— إجراء دراسة على تحليل رؤية التلاميذ للأشكال الهندسية ( رؤية جزء من الشكل الهندسي — رؤية اجزاء متناثرة من الشكل — رؤية الشكل كله رؤية شاملة دقيقة — الرؤية الشاملة الدقيقة للشكل كله مع ادراك المقارنات والفروق داخل الشكل ) والتعرف على افضل طرق تعلم الاشكال الهندسية ، وهل طرق تدريس الرياضيات الحالية توصل الى السيطرة على هذه المادة ؟

— دراسة العوقات في تنمية القدرة الرياضية والحسابية مثل نقص التفكير المجرد ، وعدم توافر الاهتمام من جانب التلميذ ، والتردد ، والجو التنافسي في الفصل . وطريقة التدريس والاعمال الفردية .

— إجراء تجارب على تلاميذ في سن + 5 للتمييز بين طبقات الصوت . وبالتالي التدريب على القدرة الموسيقية واكتشاف هذه القدرة مبكرا ( ثبت اكتشافها مبكرا بالاتحاد السوفييتي ) .

— دراسة تنمية قدرة التلاميذ في مادة الرسم وذلك بتدريب العينين واليدين واكتشاف مدى الانسجام بينهما عن طريق تجارب ينظر فيها التلميذ الرسام الى موضوع الرسم دون نظر الى ما يرسمه على الورق ومقارنة ذلك بان يقوم التلميذ الرسام بالنظر الى ما يرسمه والى موضوع الرسم أيضا ، وأمكن اكتشاف هذه القدرة مبكرا بالاتحاد السوفييتي .

— دراسة مرحلة المراهقة وخصائص المراهق ( الشعور بالذات والشعور بالبلوغ وعدم الرغبة في معاملته كطفل وسبق الاماني للقدرات



والعلاقة بالكبار ) وملاحظة التلاميذ والتلميذات من مراهقين ومراهقات خلال دراساتهم وأعمالهم وأوجه نشاطهم والعابهم ورسومهم .

— دراسة مشكلة : هل آن الاوان لامكان تقديم الحقائق المتعلقة بالجنس والثقافة الجنسية للتلاميذ والتلميذات والآباء والامهات ؟ ومع اى المواد الدراسية تدرس ؟ وما الحقائق التى تختار لتدريسها ؟

— دراسة اتجاهات المراهقين والمراهقات نحو رغبات الكبار ونحو العمل اليدوى فى المدرسة والمنزل .

— دراسة انواع الواجبات المدرسية المنزلية وطرق ادائها فى المنزل وما يقترح بشأنها .

— تدوين الفوارق بين الطبقات فى نظامنا التعليمى خاصة وفى المجتمع عامة بحيث تتقارب المستويات الاقتصادية للفئات ذات الدخل المرتفع مع مستويات الطبقات الكادحة وبحيث لا يكون الذكاء والتفكير مجرد النظرى وقفا على الطبقة الفنية ، والذكاء الميكانيكى والتفكير العملى وقفا على الطبقة العاملة وبحيث لا ينظر الى الذكاء العملى على انه اقل مرتبة من الذكاء النظرى وبعبارة اخرى احترام العمل اليدوى واعتبار التفكير أساس العمل والعمل مكمل للتفكير وربط ما هو نظرى بما هو عملى فى المدرسة وفى المجتمع وتوحيد العمل الفكرى والعضلى .

— ضرورة الدعوة الى مؤتمرات دولية لمناقشة وتقويم التجارب التعليمية الجديدة ونتائجها واصدار التقارير والكتيبات بصدد تعميم التجارب التعليمية الناجحة بعد ثبوت صلاحيتها نتيجة لتجربتها على نطاق ضيق لمدة كافية ، اذ انه من الملاحظ انه قد اجريت فى بلادنا تجارب تعليمية كثيرة وظلت لمدة طويلة فى نطاق تجريبى ضيق ولم تحظ بالتطبيق والانتشار بحيث تكون على نطاق واسع لتشمل مدارس الجمهورية .

— ضرورة عمل ملخص شامل لجميع البحوث التربوية والنفسية والمتعلقة بطرق التدريس ، ويحسن البدء برسائل الافراد الذين حصلوا على درجات الماجستير او الدكتوراه وترجمتها الى اللغة العربية اذا كانت قد عملت فى الخارج ونشرها على اوسع نطاق للاستفادة منها فى الجهات ذات العلاقة .

— ضرورة التفكير في انشاء اكاڤيمية للعلوم التربوية او مجلس اعلف للعلوم التربوية تتبعه من الوجهة التربوية والتوجيهية الكليات والمعاهد العليا والمدارس التى تقوم بتخرج المعلمين والمعلمات ، وتكون الاكاڤيمية مجالا خصبا للبحوث التربوية والسيكولوجية والتطبيقية ويمكن ان تصبح كلية التربية القائمة بجامعة عين شمس نواة لهذه الاكاڤيمية ولا يكون هناك داع عند قبول هذا المبدأ لقيام كلية التربية بعملية اعداد المعلمين والمعلمات ويكون للاكاڤيمية فى صورتها الجديدة سلطة البحث العلمى والتجريبى ونوجيه مختلف المعاهد العليا والكليات التى تعد معلمين ، كما يكون للاكاڤيمية مسئولية تدريب هيئات التدريس فى مدارس التعليم العام والفنى واستكمال تأهيلهم .

— النظر فى تحويل ادارة التدريب بوزارة التربية والتعليم وادارة الافراد والتدريب بوزارة التعليم العالى الى معهد للتدريب و معهد يسمى معهد تحسين المؤهلات ويدعم هذا المعهد بهيئة من الباحثين والمتخصصين بعض الوقت بحيث تتحول مهمة ادارتى التدريب الى معهد تعليمى تدريبى يعمل طوال الوقت فى تخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج التدريبية للمدرسين والمدرسين الاوائل والمفتشين والنظار ووكلاء المدارس ووكلاء ورؤساء الاقسام التعليمية حتى يكون الافراد على صلة باحدث الاتجاهات النظرية والعملية التربوية اللازمة لنموهم المهنى وبحيث تشمل البرامج التدريبية ليس فقط محاضرات تلقى وانما تدريب عملى فى الورش والمعامل مع الاهتمام بالرحلات والمعارض وتسير الدراسة فى معهد التدريب فى صورته الجديدة بطريقة المعامل وعن هذا الطريق فقط يمكن الارتفاع بمستوى الاداء الوظيفى للافراد وتحسين مؤهلاتهم المهنية .

— التفكير فى مد مدة سنوات الدراسة بكليات ومعاهد اعداد المعلمين والمعلمات سنة اخرى بحيث تصبح خمس سنوات بدلا من السنوات الاربعة الحالية حتى يخرج معلم المرحلتين الاعدادية والثانوية كامل الاعداد متجانس المستوى ومندربا على الخبرات والمهارات والاتجاهات اللازمة لممارسة مهنة التدريس .

— التفتيش عملية توجيه وتقويم وارشاد وليس هناك عيب بتاتا فى اجراء عملية التفتيش والتوجيه على المعاهد العليا والكليات التى تعد

معلمين : ضمانا لسير العملية التعليمية على الوجه المرضى وفي ضوء التقويم والتوجيه المستمر .

— اصدار كتاب المعلم لمختلف المواد الدراسية والصفوف المدرسية ويعين هذا الكتاب المعلم في تدريسه المواد التي يقوم بتدريسها أى انه معين له في طرق التدريس وبه دروس تصلح نموذجا للتدريس الجيد .

### ثالثا : الكليات والمعاهد العليا الفنية

ان مؤسسات التعليم العالى بالاتحاد السوفيتى : هى الجامعات والمعاهد العليا وتختص الجامعات غالباً بالدراسات فى العلوم الاساسية والعلوم الانسانية . اما المعاهد فتختص بدراسة العلوم التكنولوجية والهندسية والطبية والزراعية .

والدراسة فى الجامعات والمعاهد العليا مقرونة بالتمرين العملى فى المصانع والمؤسسات الانتاجية ويحصل الطالب بعد انتهاء الدراسة العالية بنجاح على شهادة الدبلوم . ونسبة الذين يدرسون فى الفروع التكنولوجية والعلوم التطبيقية مرتفعة جداً بمقارنتها بالعلوم النظرية .

وتوجد بجامعة (( لومونوسوف )) وهى اكبر جامعات الاتحاد السوفيتى الكليات الآتية : كلية الفلسفة ، كلية التاريخ ، كلية اللغات ، كلية الصحافة ، كلية الاقتصاد ، كلية الحقوق ، كلية الرياضة والميكانيكا ، كلية الفيزياء ، كلية الكيمياء ، كلية الاحياء وعلم التربة ، كلية الجيولوجيا ، كلية الجغرافيا : ( ١٢ كلية ) .

واذا أخذنا معهدا من المعاهد العالية لمعرفة التخصصات بكل كلية تتبعه لوجدنا مثلاً ان معهد الطاقة بموسكو يشتمل على الكليات الآتية :

كلية الطاقة الكهربائية ، كلية الطاقة الحرارية ، كلية استغلال الطاقة الحرارية ، كلية الطاقة الايدروليكية ، كلية الميكانيكا الكهربائية ، كلية الآلات الكهربائية ، كلية الالكترونيات ، كلية هندسة الراديو ، كلية كهربية المشروعات الصناعية والمواصلات ، كلية الاوتوماتيك واجهزة القياس والآلات الحاسبة : ( عشر كليات ) .

ويوجد بكل كلية من هذه الكليات اقسام عدة ففى كلية الطاقة الايدروليكية الاقسام الآتية :



قسم الهيدروليكا ، قسم الانشاءات الهيدروليكية ، قسم الآلات الهيدروليكية ، قسم ميكانيكا التربة والاساسات ، قسم مواد البنسء ومقاومتها ، قسم الطاقة الهيدروليكية وهيدرولوجيا الانهار .

وتوجد حركة ضخمة للتصنيع بالاتحاد السوفيتى وتمشى حركة نشر الجامعات والكليات والمعاهد العليا الفنية مع احتياجات البلاد ومشروعات التصنيع ، ونظرا لان الجمهورية العربية المتحدة وسط نهضة صناعية شاملة تقتضى التفكير فى انشاء معاهد عليا او كليات او اقسام او شعب او مراكز للتدريب طبقا لاولويات المشروعات الصناعية والتجارية والزراعية والكهربائية التى تحتاجها خطة الدولة فى مضاعفة الدخل القومى فان هذه الاوضاع توحى بالتوصيات الآتية :

— انشاء بعض اقسام للكليات الجامعية ، او كليات باكملها لتلحق بالمشروعات الصناعية الكبرى او بالمصانع والمزارع الحكومية ، فيلحق بمشروع حوى كالسد العالى مثلا بعض شعب واقسام الكليات الجامعية ككلية الهندسة بجامعة القاهرة او جامعة اسبوط مثل قسم نظرية الآلات الكهربائية ، والهندسة الكهربائية ، وهندسة الانتاج وادارة المصانع ، والخرسانة المسلحة وغيرها من الاقسام والشعب ذات الصلة بهذا المشروع ، ويكون التعليم ميدانيا أى عند موقع السد العالى .

— ضرورة التفكير فى تقديم علوم جديدة تتمشى مع النهوض الاقتصادى والتطور العلمى الحديث فى الجمهورية العربية المتحدة مثل علوم الاحصاء الرياضى ، والفيزياء الحيوية ، والفيزياء النووية والاشعاعية ، وكيمياء المنشطات ( العوامل المساعدة ) ، والاستخدامات السلمية للطاقة الذرية ، والاجهزة والوسائل التليميكانيكية والايوتوماتيكية ، والالكترونات ، والهندسة الكهربائية ، وصناعة الآلات والتكنولوجيا الكيميائية .

— النظر فى المساواة التامة بين الجامعات من جهة والكليات والمعاهد العالية من جهة اخرى من حيث المستويات العلمية والشهادات الممنوحة للخريجين وكادر هيئات التدريس والدراسات العليا . الخ . وانه لجدير بالذكر انه توجد معاهد عليا وكليات بالاتحاد السوفيتى خارج الجامعة ولها أهمية اكبر أثرا من الجامعة فى خدمة الاقتصاد القومى للبلاد فى الوقت

الذى فيه تعتبر المعاهد العليا والكليات في بلادنا ادنى من الجامعات وقد  
آن الآوان لعلاج هذا الوضع علاجاً جديراً .

وفيما يلي أمثلة مقترحة لما يمكن انشأه من مراكز للتدريب المهني أو  
شعب بالمعاهد العليا والكليات للاختبار من بينها طبقاً لاحتياجاتنا :

- ١ - أعمال الفنيين والعمال المهرة والملاحظين في السكك الحديدية .
- ٢ - أعمال الفنيين والعمال المهرة والملاحظين في الإلكترونيات والأجهزة  
الافتوماتية والتليميكانية .
- ٣ - أعمال الفنيين والعمال المهرة والملاحظين في هندسة الراديو والتلفرافه  
والتليفون والتليفزيون .
- ٤ - أعمال الفنيين والعمال المهرة والملاحظين في التعدين والمناجم  
والجولوجيا .
- ٥ - أعمال الفنيين والعمال المهرة والملاحظين في الصناعات الثقيلة والحديد  
والصلب .
- ٦ - أعمال الفنيين والعمال المهرة والملاحظين في اكتشاف واستخراج  
وتنقية وتسويق البترول .
- ٧ - أعمال الفنيين والعمال المهرة والملاحظين في المكنة الزراعية واصلاح  
وإدارة الآلات الزراعية .
- ٨ - أعمال الفنيين والعمال المهرة والملاحظين في الآلات الكاتبة والحاسبة .
- ٩ - أعمال الفنيين والعمال المهرة والملاحظين في صناعة البلاستيك  
واللدائن والكيمياء الصناعية .

— فتح باب الانتساب والدراسة المسائية في المعاهد والكليات التابعة  
للعليم العالي بشرط واحد وهو أن تكون الدراسة متصلة بالمهنة أو العمل  
الذى يقوم به الفرد حتى يمكن رفع مستوى الأداء الوظيفي ، ولهذا يلزم  
رفع الحد الأعلى لسن القبول بالمعاهد العليا والكليات والجامعات لاستيعاب  
العناصر الصالحة التى تريد اكتساب مزيد من الخبرة والصقل ولإعطاء  
الفرصة لمن يعملون أن يتعلموا في نفس الوقت وتطبيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص .

مدة الدراسة بمدرسة اللسان العليا لمدة سنة بحيث تصبح الدراسة فيها خمس سنوات ليتمكن تخرج مترجمين صالحين على مستوى عال من الخبرة والتدريب والترجمة الفورية ( والدراسة في كلية المترجمين بالاتحاد اُسوفيتي ست سنوات ) .

— يحسن التفكير في اجراء عملية التفتيش والتوجيه الفنى على مستوى الجامعات والكليات والمعاهد العليا ضمانا لحسن سير العملية التعليمية ويقوم الاستاذ بالتفتيش على الاستاذ المساعد والاستاذ المساعد على المدرس . . . الخ . وقد يكون القائم بالتفتيش من هيئة التدريس بالجامعة او الكلية او المعهد العالى نفسه او من جامعة او كلية او معهد عال مماثل . والغرض الاول من التفتيش هو ضمان سير العمل على الوجه الاكمل وتعرف النقص في التجهيزات والمعامل والمكتبات وهيئات التدريس والتعرف على الخبرات الحسنة ذات النتائج الفعالة في سير التعليم للاستفادة منها وتعميمها ، والتوجيه وذلك عن طريق التوصيات بأسلوب بناء لخدمة الهدف الاكبر وهو الرقى بالتعليم ورفع مستواه .

وتشكل لجان التفتيش بواسطة وزارة التعليم العالى باختيارهم من الممتازين من معهد او كلية او جامعة او اكثر للتفتيش في معهد او كلية او جامعة مقابلة في التخصص وتختار اللجنة من الاساتذة والاساتذة المساعدين والمدرسين ويضم اليها كفايات خارجية ان لزم .

وتقوم لجان التفتيش بزيارة الجامعة او الكلية او المعهد العالى وتتقابل مع العميد وتشرح له الغرض من الزيارة وبعد ذلك تذهب للقسم وتقوم بالتفتيش على جميع اعماله من جميع النواحي العلمية والتعليمية ويتضمن التفتيش طريقة توزيع العمل ومستوى المحاضرات والدروس العملية والمناقشات والبحوث العلمية بالقسم والمشروعات التى يقوم بها الطلاب . . الخ . ثم تنتقل اللجنة الى قسم آخر وهكذا .

ويدخل المفتش قاعة المحاضرات حيث يجلس مع الطلاب دون ان تعرفه شخصيته وتقوم المحاضرات على أساس طريقة التدريس والعرض وتنظيم الموضوع والاسلوب ووسائل الايضاح . . الخ . وعلى أساس المستوى العلمى للمحاضرة وصلتها بالمنهج واحتوائها على آخر التطورات العلمية والنظريات المستحدثة . ويجرى نفس الامر في التفتيش على المعامل والورش . . الخ .



وتضع لجان التفتيش تقارير تتضمن توصيات ومقترحات لتلافي أوجه النقص وإبراز المحاسن ونشرها ويكون لهذه التقارير سواء الحسنة منها أو غيرها اعتبار عند تقدم عضو هيئة التدريس للتحكيم في أهليته لوظيفته .

#### رابعاً: التربية الأساسية ومحو الأمية

نجح اتحاد الجمهوريات الاشتراكية السوفيتية في محو الأمية لفئات السن ما بين ثماني سنوات حتى خمسين سنة وذلك في مدة لم تتجاوز خمسة عشر سنة وذلك بعد ان كانت نسبة الأمية قبل ثورة أكتوبر سنة ١٩١٧ قد بلغت ٧٥ ٪ بين السكان ، وقد قامت جميع الهيئات والمنظمات بحملة شاملة شعارها ((تسقط الأمية)) واستخدمت الدعاية والتوعية والتعبئة الشاملة لجميع القوى المادية والبشرية حتى امكن القضاء على وصمة الأمية في تلك المدة القصيرة بفضل التركيز والاصرار والاستمرار وتوفير الحد الأدنى من الامكانيات ، وقد تدارست الوضع مع المسئولين وكبار السن من الذين اشتركوا في حملة محو الأمية منذ بدايتها مما يوحى بالتوصيات الآتية :

— التفكير في شن حملة واسعة النطاق على المستويات المركزية والاقليمية والمحلية بجميع ارجاء الجمهورية العربية المتحدة لبرنامج للتربية الأساسية ومحو الأمية في مدة محدودة ولتكن عشر سنوات ويشترك في هذه الحملة جميع الهيئات والافراد المعنيين ابتداء من رئاسة الدولة والوزراء حتى اساتذة وطلبة الجامعات والكليات والمعاهد العليا والمثقفين والعلمين والشعراء والكتاب ، والمسرح الشعبي والسينما والصحافة والاذاعة والتليفزيون والاراجوز وحركات الفتوة والكشافة والجمعيات التعاونية والخيرية والجالس في المدن والقرى والمناطق التعليمية والقوات المسلحة . ويعنى في الحملة بالدعاية للمشروع والتوعية به والقيام بعملية التدريس .

— تحدد المدة اللازمة لمحو الأمية بالجمهورية العربية المتحدة بعشر سنوات تعدل قصراً أو طويلاً في ضوء الخبرة وفي ضوء تنافس المحافظات والمدن والقرى في تنفيذ المشروع .

— يختار أكبر عدد ممكن من الاماكن الصالحة في مختلف ارجاء الجمهورية كمراكز لمحو الأمية منها الوحدات المجهزة والمراكز الاجتماعية

والوحدات الصحية والبيطرية والمستشفيات والوحدات الزراعية والمصانع والمدارس والمعاهد والمساجد ودوار العمدة ونقط البوليس والمكتبات والنوادي والجمعيات والحدائق العامة .. الخ .

— تعمل برامج محو الامية بحيث تتسم بالواقعية وتستمد مادتها من حياة قثات وقطاعات مجتمعنا وتكون نابعة من مختلف البيئات ومتمشية مع تقاليدنا وتاريخنا وحضارتنا وتأخذ في الاعتبار حركة التصنيع القائمة ومشروعات السنوات الخمس والتنظيمات السياسية .. الخ .

— تستمد الكتب المؤلفات المستخدمة في التربية الاساسية ومحو الامية مادتها وطريقتها من الاطار المنوه عنه في التوصية السابقة وبذلك لا يكون مشروع محو الامية قاصرا على تعليم القراءة والكتابة والحساب وانما يشمل التربية الاجتماعية والصحية والسياسية والقومية والروحية فهو برنامج تعليم وتوعية في وقت واحد ويلزم بالضرورة تقويم كتب محو الامية والتربية الاساسية القائمة فعلا قبل عمل اى كتاب جديد والاحتفاظ بما يصلح منها .

— الانتفاع بخريجى المركز الدولى للتربية الاساسية للعالم العربى يسرس الليان منوفية والمسمى الان مركز تنمية المجتمع اذ انه تخرج في هذا المركز مئات من الخريجين في السنوات العشر السابقة وميدانهم في التخصص هو التربية الاساسية ومحو الامية ويمكن ان يكون هؤلاء الخريجين نواة تنفيذ المشروع .

— تصدر القوانين اللازمة المنظمة لحملة التربية الاساسية ومحو الامية على المستوى المركزى وعلى مستوى المحافظات والمدن والقرى والاحياء .

— ضرورة التنسيق بين جميع الهيئات والمنظمات التى تشارك في عمليات التربية الاساسية ومحو الامية وتحديد وتوزيع المسئوليات على كل هيئة ومنظمة بحيث تعرف دورها في الحملة سواء كانت محافظة او مصنعا او مدينة او قرية .. الخ .

— امداد المراكز المستخدمة في التربية الاساسية ومحو الامية بالادوات ( اوراق ، اقلام ، كتب ، ألواح ارتوازية ، سبورات ، تخت رملية ،

مصاييح اضاءة .. الخ . ) بحيث يقتصر في ذلك على الحد الادنى الممكن .

— تعطى اول مدينة او قرية او محافظة تنهى برامج محو الامية جوائز او نياشين وتجري احتفالات شعبية باعلان المناطق النظيفة ( التى ابيدت فيها الامية ) تشجيعا لها ولغيرها من المناطق .

— تصرف مكافآت ( ليست مرتبات ) للمعلمين الذين يقومون بحملة التربية الاساسية ومحو الامية وتعتبر هذه المكافآت رمزية وتقدم نياشين وميداليات للمعلمين البارزين .

— ضرورة النظر في مشكلة التوفيق بين اوقات العمل التى يعمل فيها العمال والفلاحون رجالا ونساء وبين اوقات دروس التربية الاساسية ومحو الامية حتى يمكن ضمان الاقبال الشعبى الكامل على المشروع .

— يمكن ان تلعب شبكة التليفزيون فى الجمهورية العربية المتحدة دورا خطيرا فى هذا المشروع الحيوى فتخصص قناة او برامج متعددة تتناول دروس التربية الاساسية ومحو الامية .

— تخصص صفحات كاملة من الجرائد اليومية والاسبوعية والمجلات لدروس التربية الاساسية ومحو الامية وهذه الطريقة لا تكلف الامى شيئا اذ انه يمكنه ان يجمع كل يوم هذه الصفحات فيصبح لديه فى النهاية كتابا كاملا من هذه الصفحات .

— اعطاء شهادات لمن تمحى اميتهم تسمى شهادة اتمام محو الامية وتصرف هذه الشهادات فى احتفالات عامة فى كل قرية ومدينة .

— يمكن جمع حصيلة مالية : ببيع كتب القراءة والكتابة اللازمة للتربية الاساسية ومحو الامية للقادرين ثم يطلب منهم فى نفس الوقت التبرع بها الى الاميين وقد اتبع هذا النظام فى الاتحاد السوفيتى فكان يمر مندوبان فى الشوارع على الشعب فيشتري الفرد القادر كتابا او اكثر من المندوب الاول ثم يلتمس المندوب الثانى من الشارى التبرع بمسا اشتراه للمشروع وبذلك توزع الكتب المتبرع بها على الاميين دون تكلفة .

— انشاء مدارس او فصول مسائية للكبار من العمال الزراعيين والصناعيين تكون مهمتها استكمال تأهيلهم حتى يكونوا اقدر على اداء



أعمالهم وتشمل الدراسة أيضا التثقيف العام ويحسن أن تكون هذه الدراسة أو الفصول ملحقة بالمصانع والمزارع الحكومية .

— إجراء تجارب على مدى إنتاجية العامل الزراعي والصناعي وما هي العوامل السيكولوجية التي تزيد من إنتاج العمال ومدى تأثير تنوع العمل على الإنتاج ووسائل توفير طمأنينة العامل وسلامته أثناء العمل .

— إجراء تجارب على ماهية وشروط العلاقات الانسانية السليمة اللازم توافرها للطبقة العاملة بالمزارع والمصانع والمؤسسات وجو العمل الإداري والتنظيمي .

# دراسة توجيهات المناهج بالمدرسة الابتدائية والوسائل التعليمية لتحقيقها

الأستاذ محمود شافعي

كبير مفتشى التربية وعلم النفس

لا يختلف اثنان من المشتغلين بالتعليم في أن وظيفة الإدارة المدرسية السليمة هي توفير كافة الامكانيات لتحقيق نجاح العملية التعليمية أحسن نجاح ممكن - ومن هنا كانت وظيفة ناظر المدرسة من أخطر الوظائف ، إذ عليه يتوقف بلوغ المدرسة أهدافها ، وليست عناية الناظر بتوفير التخوت والسبورات والكتب والأدوات وسلامة المباني - ومراقبة نظام العاملين بالمدرسة وغيابهم وضبط سجلاتهم وما يتعلق بكل ذلك من أعمال مالية وإدارية - شيئاً يذكر الى جانب اهتمامه بالنواحي الفنية كتوجيه المعلمين ومراقبة تنفيذ الخطط والبرامج وتشجيع استخدام الوسائل التعليمية وطرق وأساليب التربية الحديثة وما يتصل بها من أنشطة غرضها الأساسي ضمان حدوث عملية التعليم بشكل جبري يؤثر في سلوك التلاميذ ويكسبهم خبرات ومهارات وعادات وعواطف وقيماً واتجاهات تتفق مع مطالب الحياة في مجتمع ينشد الاستفادة من كل الجهود وبكل الطاقات .

ولا شك أن مناهج الدراسة التي قررتها السلطات التعليمية هي مركز الثقل في العملية التعليمية : فالمنهج هو مجموعة الخبرات والمهارات والأنشطة التي يراد أن يمارسها التلميذ بتوجيه من المدرسة ليكتسب عن طريقها قدراً معيناً من المعلومات والخبرات والمهارات ، لينمي حداً معيناً من العادات والقيم والاتجاهات يصبح بها هذا التلميذ شيئاً مختلفاً عما كان عليه في أول الأمر بفضل النمو التربوي في جميع نواحي شخصيته نتيجة لدراسة المناهج . . . فالمنهج إذن يحتل مكان الصدارة في العملية التعليمية - ولا عجب عندئذ أن يكون الاطمئنان الى تطبيقه وحسن الاستفادة منه من واجبات ناظر المدرسة الذي يقدر وظيفته حق قدرها .

وما دما قد وصلنا الى هذا المسلم فاننا نعالج مشكلة المناهج في ضوء المنزلة التي تحتلها في واجبات الإدارة المدرسية السليمة .  
والمناهج في العادة تصدر بتوجيهات - فما الصلة بين المناهج

وتوجيهاتها ؟ وهل يمكن أن ينزل المنهج عن التوجيهات الخاصة به ؟

الواقع أن عددا كبيرا من المعلمين يفهم المنهج المقرر على أنه تلك الموضوعات المنتظمة تحت رؤوس كبيرة بطريقة يتضح فيها التسلسل المنطقي لحقائق المادة فهناك مثلا منهج للنحو في الصف الرابع أو الخامس يبدأ بموضوع معين ويتدرج إلى موضوع ثان وثالث وهكذا حتى ينتهي المنهج المقرر وتحت رأس كل موضوع تتدرج تفريعات معينة . . . والشئ نفسه موجود في مواد أخرى كالحساب أو العلوم أو التاريخ أو الجغرافيا أو التربية الوطنية أو التربية الاجتماعية الخ . . .

قلنا أن عددا كبيرا من المعلمين يبدأ من هذه النقطة بالذات وهي الموضوعات المنتظمة تحت تسلسل معين والتي تقع تحت عنوان المنهج . . . وينسى هؤلاء أن هناك توجيهات عامة تصدر بها المناهج ، وأنه إلى جانب تلك التوجيهات العامة توجيهات خاصة بكل مادة بل وفي كل صف على حده . . . وأن تلك التوجيهات تعتبر جزءا لا يتجزأ من المنهج فهي متممة له ومتكاملة معه وواجب المعلمين إذا كانوا يعيرون أهمية خاصة لقراءة موضوعات المنهج والتعرف عليها ودراستها دراسة فاحصة وإثباتها في سجلاتهم المدرسية وكراسات أعداد الدروس فمن باب أولى ينبغي أن يعيروا الأهمية نفسها لتلك التوجيهات التي تصدر بها المناهج - وأنه إذا كانت موضوعات المنهج هي علامات الطريق فإن التوجيهات هي الطريق ذاته . . . ولا تغنى العلامات بحال عن أن يرتاد بها المعلم الطريق نفسها فيتعرف على معالمها فيسير مطمئنا هو وتلاميذه إلى بر الأمان .

والواقع أن توجيهات المناهج ترسم السبل المختلفة التي يمكن أن يسلكها المعلم لتحقيق عن طريقها الغاية من دراسة المناهج . . . وأن المعلم الذي ينفذ توجيهات المنهج - معلم يسير على الدرب فعلا ، وأن من عداه معلم قد يخطئه التوفيق فلا يصل بسهولة لأته يتغاضى عن علم وتجربة وخبرة سابقة تقدم له من أيسر السبل .

فمن الذي يضع تلك التوجيهات ، أنهم واضعو المناهج ذاتها . . ويختارون من المعلمين القدامى الذين أصبحوا بحكم الخبرة موجهين فنيين ، ومعهم رجال التربية وعلم النفس وغيرهم من الاختصاصيين في المادة وكل هؤلاء مشهود لهم بالعلم والكفاية . . ومهنة التعليم ليست من اليسر بحيث نتركها لتتم في ظروف تحكمها الصدفة والمغامرة بل لابد لنا من أن نضع لها الضوابط حتى تتم في أحسن الظروف الممكنة وفي ضوء خبرة من



سبقونا ومن لهم الباع الطويل في هذا الميدان . . . وإذا كان الطبيب يحدد تركيب الدواء ومكوناته فلا بد من أن يصف لنا طريقة تعاطية والأعذية المصاحبة له والا ضاعت الفائدة . . . وهذا هو الموقف نفسه بالنسبة لوضع المنهج . . . فلا بد له من أن يشرح لنا طريقة تناوله المنهج والأنشطة المصاحبة له والا ضاعت الفائدة كذلك .

ولقد بلغ من اصرار بعض واضعي المناهج على احترام المعلمين لتوجيهات المناهج أن صاغوا مناهجهم بطريقة حديثة ينعدم فيها فصل المنهج عن توجيهاته . . .

فبدلاً من أن ينص المنهج في العلوم على : الدجاج - فوائده - غذائه - وصفه - تكاثره - ثم تأتي التوجيهات لتفسر طريقة الدراسة ، ينص المنهج الحديث على ما يأتي :

« يقوم الأطفال بتربية بعض أنواع الدجاج في حظيرة المدرسة ويلاحظون غذاءه ووصفه وتكاثره » ثم يناقشون ويسجلون خلال ذلك كل ما يتعلق بالدجاج . . .

وواضح أن هذه الصياغة الأخيرة قد تضمنت المنهج وتوجيهاته معا .

### **ما المشكلة إذن التي تعترض المدرسة في موضوع تنفيذ المناهج ؟**

المشكلة لها وجهان :

**أولهما -** أننا نشترط في حسن تنفيذ المناهج أن يكون ناظر المدرسة رائداً تربوياً يعرف الأسس العامة التي تبنى عليها توجيهات المناهج .

**والوجه الآخر للمشكلة هو :** كيف يضمن ناظر المدرسة استفادة المعلمين من توجيهات المناهج وتطبيق تلك الاستفادة بطريقة عملية ؟

بالنسبة للأسس العامة التي تبنى عليها توجيهات المناهج نرى أن معظم هذه التوجيهات تقوم على ربط مواد الدراسة - ولكي نفهم المقصود بربط مواد الدراسة لابد أن نوضح أن للربط مستويين . . . أولهما ربط مواد الدراسة ببعضها البعض . . . وثانيهما ربط كل مادة وربط المواد مجتمعة بالبيئة المحيطة بالتلاميذ داخل المدرسة وخارجها .

ولم تعد فكرة ربط مواد الدراسة أمراً خفياً على المشتغلين بالتعليم فنحن لا ندرس مواد الدراسة المنفصلة لذاتها وإنما لأن لكل منها وظيفة

حيوية في حياة الطفل ، فهي تساعد على حل مشكلات قريبة منه في حياته اليومية ، وهي وسيلة ليستعين بها على توضيح ما يغمض عليه في حياة المجتمع الكبير خارج المدرسة ونحن نعرف مدى ظمأ الطفل للتعرف على ذلك المجتمع ... فاللغة والحساب والتربية الدينية والعلمية والصحية والجغرافيا والتاريخ والتربية الفنية وغيرها كلها وسائل تتيح للطفل أن يتعرف على مواقف الحياة في المجتمع الخارجى : فى الشارع والقرية والمدينة والسوق والمواصلات ومركز الشرطة والمستشفى ، فى غذائه وكسائه ولعبه وكتبه وعلاقاته المختلفة .. وإذا كنا نقنع فى الوقت الراهن بأن ننادى بربط مواد الدراسة ببعضها البعض ، أو ربطها بالحياة فلربما أنى وقت قريب أصبحت فيه تلك الموضوعات التى ذكرناها هى نفسها وما يدور حولها من أنشطة موضوعات المنهج المقرر بالمدرسة الابتدائية ، وكلنا يعلم أن تعليما من هذا النوع يكون تعليما عظيم المعنى بالنسبة للطفل لأنه **تعليم يرتبط بكل الارتباط بالحياة** وقد قوى أنصار هذا الاتجاه الى ارتباط فى المدرسة الابتدائية فى هذا القرن نظرا لأنه يتفق مع خصائص نمو الأطفال من البيت الى المدرسة الى المجتمع ... ونظرا لأن المدرسة الابتدائية ليست مكانا للتخصص العلمى ، وأن عقل الطفل لم ينضج بعد لاستيعاب كثير من الحقائق الفرعية المتصلة بكل مادة على حدة : أصبحت وحدة مواد الدراسة وارتباطها بالحياة أمرا أساسيا فى هذه المرحلة .. وهذا هو الاتجاه الاول الذى تؤكد توجيهاً المناهج .

**وهناك أساس ثان من الأسس العامة التى تقوم عليها توجيهاً المناهج وهو - تأكيد مبدأ النشاط الذاتى** وكانت المناداة بهذا المبدأ استجابة طبيعية للنهضة العلمية فى ميدان العلوم الطبيعية بصفة عامة ، والتربية وعلم النفس بصفة خاصة ، فلقد أدت نظريات « دارون » عن التطور والنشوء والارتقاء الى الاهتمام بدراسة الإنسان فى ميدان العلوم البيولوجية وجاءت نظرية « مكنوجل » عن الفرائز ، ونادى « روسو » بالتربية الحرة ، وقصر علماء النفس طبيعة النمو على عملية تأتى من داخل الكائن الحى ذاته ، وأصبحت التربية تنظر الى الطفل على أنه كائن حى نام ، وأن وظيفة التربية هى أن تتيح الفرص لاستعدادات الطفل وطاقته الكامنة لتظهر وتعبر عن نفسها وتصل الى غايتها ... ولم يعد المعلم بعد ذلك اناء كبيرا فى مكان مرتفع والطفل اناء صغيرا فى مكان منخفض ، وعملية التعليم أن يصب الاناء الكبير فى الاناء الصغير ... أقول - لقد عفى الزمن على تلك الافكار ... وأصبح الطفل موضع الاهتمام وظهرت طرق حديثة للتربية كتطبيق لمبدأ النشاط الذاتى تقوم على أن الطفل ايجابى ، وأنه فعال

نشط وأن التعليم المدرسي ينبغي أن يرتبط بذلك النشاط ويأتي عن طريقه ... **فتعلم اللغة مثلا** يأتي عن طريق كتابة رساله أو تحرير مجلة أو عمل تحقيق ضحى أو توجيه بطاقة دعوة أو اعداد كلمة لتلقى في مناسبة أو التعليق على صورة وهكذا ... **وتعلم الحساب** يأتي عن طريق اللعب وعد البلى والحبوب ، أو جمع الريش والطوايع ، أو البيع والشراء في مقصف المدرسة ، أو شراء الكتب والادوات أو تنظيم رحلة تعليمية . وهكذا ... **وتعلم الجغرافيا** عن طريق القيام بزيارات للبيئة المجاورة ، أو عمل رحلات لمعالم البلد ، أو المراسلات البريدية ، أو عمل خرائط ، أو جمع الصور والخاصات أو اعلام الشعوب ، ودراسة التاريخ عن طريق زيارة المتاحف أو المساجد أو قراءة القصص أو عمل التمثيلات ... وترتبط دراسة التربية العلمية والصحية بتحقيق حاجات حيوية للطفل كتربية الطيور في الحظائر أو صناعة المرببات أو منتجات الالبان وزراعة الازهار وصيد الطيور والاسماك ومراقبة الاحوال الجوية وهكذا ...

هذا هو الأساس الثانى الذى تقوم عليه توجيهات المناهج وهو كما نرى يتلخص فى ربط التعلم المدرسى بميول الاطفال وحاجاتهم ، والمعلم فى هذا المجال يكتفى بدور الوجه أو المرشد ، والطفل فعال نشيط يستقى الخبرات والمعلومات عن طريق نشاطه الوجه من قبل المعلم .

وهنا نصل الى أن الأسس العامة لتوجيهات المناهج تهدف الى تحقيق وظيفة التعلم المدرسى عن طريق ربط التعلم بميول الاطفال بحيث يحقق لهم بعض حاجاتهم الاساسية ، ويشبع دوافعهم وميولهم ، وبحيث يرتبط ذلك التعلم أيضا بمواقف الحياة فى البيئة .

وقبل أن ننتقل من هذه الاسس العامة لتوجيهات المناهج نشير الى أن هناك جزءا مهما فى توجيهات المناهج يمكن أن نطلق عليه **توجيهات خاصة ببعض المواد** وتحت هذا النوع من التوجيهات تندرج التوجيهات المرتبطة بالطرق الخاصة لتدريس المواد - كل مادة على حدة وما يتعلق بها من وسائل تعليمية ، ومراجع وزيارات أو رحلات الى جهات معينة يرى واضع المنهج ضرورتها لتحقيق فعالية التعلم . وواضح أن هذه التوجيهات الخاصة لا تقل أهمية عن التوجيهات العامة للمناهج .

\* \* \*

والآن بعد أن أوضحنا الاسس العامة والخاصة لتوجيهات المناهج



— يأتى الوجه الآخر للمشكلة التى تواجه ناظر المدرسة وهى — كيف  
يضمن ناظر المدرسة استفادة المعلمين من توجيهات المناهج وتطبيق تلك  
الاستفادة بطريقة عملية ؟

الواقع أن معلمينا ونظارنا أصيبوا بعقدة ضد كل ما يحمل عنوان  
توجيهات ! فالنشرات اليومية — وما أكثرها — يوقعونها دون قراءة  
محتوياتها لأن الابعاء كثيرة على عاتقهم ، والامر نفسه يتم بالنسبة  
لتوجيهات المناهج ، فالمعلمون يمرون عليها مروراً عابراً ، وقد لا يكلفون  
أنفسهم عناء قراءة ما تحتويه ... وهنا يأتى دور العلاقات الانسانية فى  
المدرسة كجهاز يشرف عليه ناظر المدرسة .

يستطيع ناظر المدرسة أن يبدأ عمله فى العام الجديد باجتماع مع  
زملائه المعلمين يشعرهم فيه بأنه لا زال معلماً معهم ، وأنه على استعداد  
لأن يكرس كل جهوده لمعاونتهم على ترقية عملية التعلم فى المدرسة ، وأنه  
يرحب بمشاركتهم التفكير فى الوسائل المؤدية الى النهوض بمستوى  
التدريس ويرسم معهم الخطط الكفيلة بتحقيق تلك الغاية ...

**وهنا تبرز المناهج وتوجيهاتها كوسيلة أولى لتحقيق رفع مستوى  
التعليم ،** وقد يطالب ناظر المدرسة المعلمين بقراءة التوجيهات العامة  
والخاصة بتدريس كل مادة من المواد على حدة ... ويخصص جلسات  
متتالية لمناقشة تلك التوجيهات ... على أن يكون كل ذلك فى مبدأ العام  
الدراسى ... ويجلس الناظر مع المعلمين ليستمعوا الى خلاصة لمجهودات  
الزملاء ، ويفتح باب المناقشة فى جو ودى مشبع بالفهم والتقدير مع  
الاعتراف بوجود عقبات ، والسعى المشترك لتذليلها فى حدود الامكانيات ،  
على أن يسهم ناظر المدرسة بجهوده الشخصية وبامكانيات المدرسة لتذليل  
ما يمكن تذليله من تلك الصعوبات ، وليكن رائد تلك الاجتماعات « أن ما لا  
يدرك جله لا يترك كله » .. وهنا تسنح الفرصة لىبدى المعلمون آراءهم  
ويتحمسوا لأداء واجبهم . ويقوم أحد المعلمين بتسجيل محاضر  
الاجتماعات والتوصيات التى يتخذها الاساتذة مجتمعين ودور كل منهم .

ويحدد موعد للاجتماع القادم لتقويم ما تم من أعمال وللاتفاق على  
الخطط الجديدة ، وهكذا يتلخص دور ناظر المدرسة فى الخطوات التالية :

- ١ — معاونة المعلمين على التعرف على توجيهات المناهج .

- ٢ — مناقشة التوجيهات مع المعلمين .

- ٣ — تسجيل نتيجة المناقشة بطريقة تضمن التزام المعلمين بها .

٤ - تنفيذ ما يتفق عليه بشأن توجيهات المناهج ... ومناقشة المشكلات  
التي تعترض التنفيذ والحلول المقترحة لكل مشكلة .

٥ - متابعة التنفيذ وتقويم نتيجة الاستفادة .

وينبغي أن تشترك هيئة التدريس بالمدرسة مجتمعة في تقويم مشروع

النهوض بمستوى التدريس ويصح أن يدعى المعنيون بشئون التعليم  
الابتدائي بالمنطقة ومنهم مفتش القسم ورؤساء الاقسام والمدير المساعد  
للتعليم الابتدائي الى حضور هذه الاجتماعات الخاصة بالتقويم ، والتي  
تعتبر بمثابة تجارب رائدة لرفع مستوى التعليم الابتدائي بطريقة مثمرة ،  
وبتفكير تربوي سليم .

# المدرس وفنية المتدريس

- ٢ -

للدكتور حسين سليمان قورة

أستاذ التربية المساعد بكلية المعلمين بالبحرين

ان اعداد المدرس الابتدائي عندنا من حيث المادة العلمية - كما عرفنا بالدليل المادي في المقال السابق - لا غناء فيه ولا يمكن الاعتماد عليه في خلق المواطن الصالح الذي ترتقبه البلاد في عهد الانطلاقة الكبرى . ولعل القارئ يسأل : وما سبب النقص في اعداد هذا المعلم ؟ ثم كيف يكون العلاج ؟ والاجابة على هذين السؤالين هي موضوع هذا المقال .

لقد استشعرت البلاد المتقدمة تربويا الخطر الكبير على المستوى الثقافي لشعوبها من نقص اعداد المعلم في المادة التي يعرضها - وفي غيرها مما لم افرد له هذا المقال - فارتقت باعداده الى المستوى الجامعي ، وساوت في ذلك بين مدرس المرحلة الابتدائية ومدرس المرحلة الثانوية اللهم الا في يسير من عناصر المنهج الدراسي تقتضيه طبيعة المرحلة التي يعبد لها ، ولست بصدد الافاضة فيما تسير عليه البلاد الاجنبية في هذا الموضوع بقدر ما انا معني بما يجري في جمهوريتنا مما يسبب لنا المشاكل التربوية ، ويشير الجدل والنقاش بين المعنيين من رجال التربية والتعليم ، فتكثر مؤتمراتهم وتعدد قراراتهم ، ثم لا تكف العقائر عن بكاء الانحطاط العلمي والضعف الثقافي وبخاصة في مجال التعليم الابتدائي الذي لا يختلف احد في انه اهم المراحل التربوية حيث يعد بحق عماد الكيان الوطني لامة من الأمم ، ومن الواجب اذا ان توليه كل العناية .

وخير ما يعنى به من عناصر هذه المرحلة هو المعلم ، فهل استشعرنا هذا المعنى واعددنا هذا المعلم لمسئوليته الكبرى ؟

ان اعداد المدرس الابتدائي في الجمهورية العربية المتحدة يتخذ دائما اشكالا ثلاثة :



## الأول - الإعداد بمدارس المعلمين والمعلمات العامة والريفية :

يلتحق بمدارس المعلمين والمعلمات العامة والريفية الطلبة والطالبات. انحصارون على شهادة اتمام الدراسة الاعدادية ، وقد أصبحت مدة الدراسة في هذه المدارس خمس سنوات ( ابتداء من سنة ١٩٦٠ - ١٩٦١ الدراسية ) بعد أن كانت ثلاث سنوات قبل هذا التاريخ . ورغم أن وزارة التربية والتعليم تعلن في بداية كل عام دراسي أن هذه المدارس يجب الاحتفاظ لها بأعلى المجموعات في الشهادة الاعدادية إلا أن واقع الأمر يثبت عكس ذلك فلا تحظى إلا بأصحاب المجموعات المنخفضة الذين لم تقبلهم المدارس الثانوية العامة أو تعثروا في قبولهم بها .

## الثاني - الإعداد بالشعب الخاصة في دور المعلمين والمعلمات العامة :

يلتحق بهذه الشعب الحاصلون والحاصلات على الثانوية العامة أو الأزهرية أو الفنية النسوية . ومدة الدراسة بها سنتان . ومن الانصاف أن نقول أن طلبة وطالبات هذه الشعب يأتون إليها بعد أن يضل بهم الطريق ، وتقفل في وجوههم سبل الدراسة العليا ، وتردهم مكاتب التنسيق الجامعية لضعف مجاميعهم . فهم إذا يأتون إليها مرغمين مكرهين تحت ضغط الحاجة الملحة إلى العمل ، أو هروبا من فكرة التعتل ، وليس حبا في مهنة التدريس ولا اقبالا عليها لأنها في نظرهم خالية مما يفري ماديا وأديبا . وقد تتحمس وزارة التربية والتعليم في بداية العام فتضع بعض القواعد التي يقبل على أساسها المتقدمون والمتقدمات من حيث المستوى في نسبة مجموع الدرجات وحدثة التخرج وتحو ذلك ، وتسير المدارس شوطها في تطبيق هذه القواعد فتقبل بعضا وترفض بعضا آخر . وبعد فترة زمنية تضيع من العام الدراسي وتصل في بعض الأحيان إلى شهرين أو أكثر تصدر الأوامر إلى المدارس بقبول الطالبات المرفوضة لأن أولياء الأمور قد أبرقوا بشكواهم إلى الوزارة والتمسوا منها في الحاج قبول ابنائهم وبناتهم في هذه المدارس عونا على متابعة دراستهم . وحينئذ تضطر المدارس إلى قبولهم ، ثم تتحايل على سد نقصهم العلمي وتدارك ما فاتهم بما لا يلحقهم بزملائهم على الإطلاق .

## الثالث - أعداد الضرورة في الدراسات المسائية :

كثيرا ما تحتاج وزارة التربية والتعليم إلى عدد من مدرسي المرحلة الابتدائية لسد النقص لديها حين لا تخرج لها دور المعلمين والمعلمات العامة. أو الشعب الخاصة كفايتها من المدرسين . وتحت ضغط الحاجة الملحة تفتح الوزارة باب التدريب السريع على فن التدريس أمام الحاصلين.

والحاصلات على الشهادة الثانوية عامة أو زراعية أو صناعية أو اذهرية أو غير ذلك . وهنا يتقدم اليها كل فتى أو فتاة لم تفتح الجامعة له أو لها بابا لضعف المجموع في الغالب ، أو لأنه لم يجد عملا يرتزق منه في المجتمع . ثم تنظم لهم الدراسة العلمية وغيرها لمدة شهور قليلة حيث يتأهلون -- في نظر الوزارة -- للتدريس في المرحلة الابتدائية .

والذي لا شك فيه أن كثيرا جدا من الطلبة والطالبات وكذلك أولياء الأمور لا يتحمسون للالتحاق بأي لون من ألوان الاعداد الثلاثة الا تحت ضغط الظروف القاسية ، وذلك لأسباب عديدة نجلها فيما يلي :

١ - ذبوع الفكرة عن هذه المدارس وتلك الدراسات بأنها ذات المجموعات المنخفضة والمتأخرين علميا .

٢ - قصر الدراسة بالنسبة لمن تخرجوا في مدارس المعلمين والمعلمات على ما دون الدراسة العليا مما يقلل من شأنهم أمام أنفسهم وأمام الناس إذا قوبلوا في ميزان المستقبل بمن تخرجوا في المدارس الثانوية العامة .

٣ - الشعور العام بأن مركز المدرس الاجتماعي بصفة عامة لا يرتقى إلى مصاف أصحاب الوظائف الأخرى - والمعروف أن المركز الاجتماعي يتبع دائما شريحة الدخل المادي للشخص .

٤ - وجود الاختلاف بين مدرس المرحلة الابتدائية ومدرس المرحلة الثانوية والاعدادية من حيث مستوى الاعداد والمركز الاجتماعي النسبي ، فالثاني يعد على مستوى أعلى من الأول ويوضع في شريحة المرتبات الأعلى . ومن ثم تعظم قيمته العلمية والاجتماعية النسبية .

٥ - توجيه عناية المسؤولين - في أغلب الأحيان - إلى المدارس الثانوية العامة بأكثر مما توجه إلى مدارس المعلمين والمعلمات فيما يختص بالمباني والمعامل ومستلزمات الدراسة الأخرى مما يوحى إلى الطالب أو الطالبة بشعور عدم التقدير لرسالة هذه المدارس ونوع التعليم الذي تؤديه . ولا يخفف من هذه النظرة ما نسمعه أو نقرؤه من محاولة المسؤولين توجيه ميزان العناية إلى تلك المدارس ؛ لان الأمر لم يتعد كثيرا مرحلة الكلام إلى واقع التنفيذ .

وإذا انصفنا الحقيقة ، وتابعنا التحليل العلمي الدقيق لاعداد المعلم الابتدائي بهذه الوجوه الثلاثة فلا يسعنا الا أن نقرر أن المادة العلمية التي

يخرج بها هذا المدرس الى ميدان عمله التدريسي ناقصة كل النقص لا تساعده البتة على ان يكون مدرسا ناجحا متكاملًا . ومن الواضح ان هذه النتيجة قد جاءت ثمرة طبيعية للنقص الذي تحمله مدارس الاعداد .

ودراساتنا بهذه الصورة مما سنوضحه فيما بعد ، ثم لعوامل الارغام والاكره على هذا اللون من التعليم مما سبق تعدادها ، ومما يؤثر تأثيراً سيئاً على الحماس الدراسي والتحصيل العلمي كما أثبتت البحوث العديدة . التي أجريت على العلاقة بين الحالة المعنوية للشخص ونتاجه في العمل . الذي يحبه أو يكرهه .

ولعل سائلاً يسأل : وماذا نتطلب علمياً في مدرس تلاميذه ، ضيقوا الأفق ، لا يقدم لهم الا منهج دراسي مبسط قليل المادة العلمية بما لا يتعدى القشور والقشور الرقيقة الواهية ؟ والاجابة على هذا التساؤل - وان اشرت اليها اشارة خاطفة في المقال الأول - تحتاج الى شيء من البسط والتوضيح . **فان المدرس شخصية قبل كل شيء ، وضعف شخصيته العلمية يهدم وكننا وكننا من فنية تدريسه ؛ فهو بهذا المستوى العلمي الضئيل لن يتمكن من متابعة الدراسة في المادة التي يقوم بتدريسها . ومن ثم يظل جامداً حيث هو لا يعي شيئاً من الجديد في مادته الدراسية . وفي هذا من الخطورة العلمية على التلاميذ ما لا تحمد عقباه ؛ لان المنهج الدراسي في جميع مراحل التعليم « حلزوني » أو ينبغي ان يكون كذلك . بحيث يؤدي بعضه الى بسنه الآخر ، وينبني الأرقى منه على الأدنى .** واذا كان البحث الدائم في ميادين العلوم المختلفة ينتج لنا دائماً الجديد الذي قد يتعارض مع ما سبقت دراسته ومعرفته ؛ **فان المدرس الابتدائي الذي يجهل مكتشفات العلم الجديدة ويستمر على قديمه في الدراسة لتلاميذه يسوق اليهم سموم الجهل ، ويؤخر نموهم العلمي ، ويضع في طريق مستقبلهم العثرات والاضطرابات حين يتقدمون الى مراحل الدراسة التالية ، ويخرجون الى الحياة المتطورة الحديثة قداماء !**

وفوق هذا فان المدرس الضحل في معلوماته التي يدرسها يظل هيباً خائفاً من مواقف الاحراج العلمي ، ومتى فقد الطمأنينة في نفسه تعوزه الشخصية التي تضرب المثل للتلاميذ في الاقدام . وهو بعد هذا لا يستطيع ان يفنى المدرسة غناء سليماً في مادته ، بل انه يضل تلاميذه النباء اذا اجاب عن أسئلتهم الحصيفة . وكل ذلك يقلل من قيمته مدرساً ، ويشعره



بالضالة أمام نفسه وأمام الآخرين ، ويصبح حينئذ آلة عاجزة عن الإصلاح التربوي : عمله روتيني ، واخلاصه للمهنة معدوم ، ووجوده بالمدرسة لا قيمة له ، ثم هو لذلك يتحين الفرص للهرب من المسؤوليات العلمية ، ويؤدي عمله دون لذة أو حماس ، والضحية في ذلك هو التلميذ ؛ لأن مدرسا بهذه الصورة لا يرى فيما يدرسه لتلاميذه جمالا ، ومن ثم فهو غير قدير على أن يثير فيهم الرغبة في ادراك القيمة الحقيقية لمادته أو أن يضفي على تعليمه لهم جدة ووضوحا . وإذا وصل الأمر الى مثل هذه الحال فويل للمدرس والمدرسة ولفنية التدريس وللأجيال الناشئة . .

**هذا وقد أثبتت البحوث العلمية أن كفاءة المدرس في مادته العلمية تتناسب كل التناسب مع كفاءته المهنية في التدريس .** وهذه الحقيقة ينبغي أن تدفعنا دفعا الى العناية الفائقة بأعداد المدرس في مادته التي يقوم بتدريسها ورفع مستوى كفاءته فيها أيا كان مستوى تلاميذه ؛ فإن المفهوم المخالف لهذه القضية - التي ثبتت بالبحث العلمي - هو أن عدم كفاءة المدرس في مادته التدريسية يتناسب كل التناسب مع عدم كفاءته المهنية في التدريس . ومعنى ذلك بصورة اعم أن **المدرس الضعيف المادة : - بغض النظر عن مدرسه لهم - غالبا ما يجانبه التوفيق والنجاح في مهنة التدريس** ، وهو الخطر كل الخطر على المستوى الثقافي والتربوي في المدارس ، وبخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي حيث يتشكل التلميذ تشكيلا يصعب تعديله في المراحل اللاحقة - كما سبق أن ألمحنا . .

وإذا رجعنا الى الصورة الأولى من صور أعداد المعلم الابتدائي التي سبق الحديث عنها لنحللها من وجهة النظر العلمية نجد أن طالب الإعدادية يخرج من مدرسته بحصيلة علمية لا يمكن الاعتماد عليها ، بل لا تكاد تعد شيئا يذكر اذا قيست بما ينبغي أن يكون عليه المدرس . وعند التحاقه بمدرسة المعلمين تتوزع جهوده في بحر المدة التي يقضيها هناك - وهي خمس سنوات - بين متابعة الدراسة في المواد التي يقوم بتدريسها ، وبين مواد التأهيل المهني كعلم النفس والتربية ونحو ذلك ، ثم التدريب العملي على مهنة التدريس في ميدان التدريس نفسه . وإذا كانت مدارس المعلمين الآن تقوم بأعداد « مدرس الفصل » فمعنى ذلك أن الطالب يجب أن يكون مهيا لتدريس كل مواد الدراسة في المرحلة الابتدائية : من لغة عربية بفروعها العديدة ، وعلوم ، وحساب ، وهندسة وغير ذلك مما يتضمنه

المنهج الابتدائي . ومعنى ذلك بصورة أخرى أن منهج مدارس المعلمين والمعلمات ينبغي أن يشحن بتدريس كل هذه المواد حتى يستكمل طالب الإعدادية أعباده لتدريسها . ومع شحنه بكل هذه المواد فإنه يزداد شحنا بمواد التربية وعلم النفس ودراسات الأعداد المهني ، ثم تترك فيه الفرصة أيضا للتربية العملية والتدريب الفعلي على التدريس . والنتيجة الحتمية أن يزحم هذا وذاك ، وذاك هذا في بحر المدة القصيرة المقررة . ثم يتدافع الجميع إلى هوة التقصير في إدراك الغاية من وضعها في المنهج . ويظهر الأثر السيئ لهذا ضعفا ملموسا في مستوى التعليم الابتدائي .

ورب قائل يقول : إن وزارة التربية والتعليم قد عدلت من خطتها التي كانت تقوم على قضاء ثلاث سنوات بعد الإعدادية في هذا النوع من التعليم إلى وجوب البقاء خمس سنوات مما يفسح الوقت للتغلب على تلك الصعوبة من تزاحم المواد الدراسية ، ومما لم تظهر نتائجه بعد في التأثير على مستوى الدراسة في المرحلة الابتدائية . ولكن الذي لا شك فيه هو أننا نشكو ضعف المستوى العلمي في طالب الجامعة الذي قضى بعد الإعدادية سبع سنوات على الأقل مركزا على المادة العلمية ، ومتمتعاً بمقدرة عقلية متفوقة نسبياً فكيف إذا بطالب المعلمين الذي يقضى سنوات خمسة بعد الإعدادية موزعة بين التأهيل في مواد دراسية متعددة والأعداد الفنية للتدريس نظرياً وعملياً كما وضعنا قبل ذلك . وهو فوق هذا أقل مجموعاً من طالب الجامعة الذي انتقى مرة أولى بعد الإعدادية - على أساس المجموع - للدراسة الثانوية العامة ، ثم انتقى بعد ذلك - على أساس المجموع أيضاً - للدراسة في كليات الجامعة المختلفة . وإذا كان مجموع الدرجات يشير إلى التحصيل العلمي فقد أثبت « مورش وسميث Morsh and Smith . » في كتابيهما : « تحصيل الطالب كمقياس لكفاءة المدرس » وجود العلاقة بين ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي وبين ارتفاع مستوى الذكاء للطالب مما يحتم تربوياً ألا يتساوى أصحاب المستويات المنخفضة مع أصحاب المستوى المرتفع في فترة التحصيل لأي مادة علمية ؛ إذ ينبغي بالطبع أن تطول بالنسبة للأولين وتقصر بالنسبة للآخرين . ومع إيماننا بأن وزارة التربية والتعليم لم تقدم على زيادة مدة الدراسة بمدارس المعلمين والمعلمات بناء على تجربة علمية قامت بها مما يطمئنها على نجاح ما أقدمت عليه ؛ أقول رغم هذا فإن ما أقدمت عليه لاشك خطوة متطورة إلى غاية أفضل . ولكن الذي اعتقده بعد ذلك

التوضيح أن هذه المدة - رغم زيادتها الى خمس سنوات - قاصرة عن أن تفي بحاجات الدراسة والدارس في دور أعداد المعلم مما يخرج منها ناقص الأعداد العلمى ، غير مستعد كل الاستعداد لتحمل تبعات التدريس الثقيلة في المرحلة الابتدائية .

أما الصورتان الأخريان من صور الأعداد للمدرس الابتدائى فلست بحاجة - بعد ما تقدم من بيان وتحليل للصورة الاولى - أن أوضح فداحة النقص فيهما من حيث الأعداد العلمى للمدرس . وإذا صح أن الأعداد بالشعب الخاصة في مدارس المعلمين والمعلمات يتساوى زمنيا مع الأعداد بالصورة الاولى بعد رفع عدد السنوات الى خمسة ؛ فهو إذا قسيمة فيما يحمل من نقص ، وما يزود به المتخرج من فأس الإصلاح المثلومة . وعند مقارنة هاتين الصورتين من صور أعداد المعلم الابتدائى بالصورة الثالثة وهى أعداد الضرورة في الدراسات المسائية فان النقص يشتد فداحة والخرق يكاد يتسع على الراقع ...

والحديث عن التعليم الابتدائى يجر حتما الى الحديث عن القائمين بالتدريس في دور أعداد المعلمين لهذا التعليم . فكثيرا ما لا يعنى باختيارهم مما يعود بزيادة النقص في الأعداد العلمى للمدرس الذى يتخرج على أيديهم . ولست أكرر أن وزارة التربية والتعليم تتجه الى الارتفاع المادى والأدبى بمستوى المدرس في هذه الدور ، ولكن الاتجاه العام رغم ذلك أن الأكفاء ينصرفون عنها ولا يقبلون التدريس بها ويفضلون التدريس بالمدارس الثانوية وذلك للأسباب الآتية :

١ - لم يعد الاتجاه الذى تتجهه وزارة التربية والتعليم في رفع المستوى المادى والأدبى للمدرس هذه المدارس أن يكون أملا ينقصه حماس العمل والتنفيذ الفعلى فكثيرا ما قيل ذلك وطال الأمد على قوله وشق على المنتظرين الانتظار .

٢ - ان قيمة المدرس الاجتماعية تستشف من القيمة الاجتماعية للمدرسة التى يدرس فيها . ومن أجل ذلك يشعر مدرس المدرسة الثانوية بزهو لأنه يخرج تلميذ الجامعة الذى يصل الى نهاية المطاف العلمى ، وتتاح له فرصة الحصول على أعلى الدرجات . أما مدرس



المعلمين والمعلمات العامة فيشعر بأن المتخرج على يديه محدود المستقبل العلمي ؛ اذ لا حق له في دخول الجامعة أو الوصول الى مجال الدراسات العليا ، ومن ثم فهو في مقام الموازنة الاجتماعية أقل من زميله مدرس المدرسة الثانوية العامة . .

٣ - ان الفكرة المأخوذة عن مدارس المعلمين والمعلمات من أنها مدارس المجموعات المنخفضة والمتأخرين تنعكس على المدرس فيها مما لا يرغب الكثير من البرزين في الاشتغال بها .

ان كل هذا يؤثر تأثيرا سيئا على الاعداد العلمية للمدرس المرحلة الابتدائية فيضعف من كفاءته في المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها .

ويجب أن نعلم أن خطتنا التربوية الحالية في المدرسة الابتدائية قد ارتضت عدم الفصل بين المواد الدراسية في الصفوف الأربعة الأولى ، وبمعنى آخر قد قامت على تبني فكرة « مدرس الفصل » حتى نهاية الصف الرابع ، ثم توزيع الاختصاصات العلمية والفصل بين المواد الدراسية في الصف الخامس والسادس نظرا للحاجة الى مثل هذا التوزيع وذلك الفصل ، ولعل تلك الحاجة تبدو ظاهرة في الشعور باتساع الأفق الدراسي للتلميذ والمادة الدراسية في الصفين : الخامس والسادس مما يؤكد الضرورة الى مدرس قوى المادة قدير على تحمل المسؤولية العلمية فيهما . وأحب ألا أنكر هنا وجهة الفكرة في الصفوف الأربعة الأولى لأنها تقوم على وحدة المواد الدراسية وتكاملها مما يساير طبيعة الخبرات التربوية نفسها اذ يكتسبها الطفل سواء في البيت أو المدرسة خليطا غير متميز أو محدود بحدود . ولكن هذه الفكرة لكي تحقق نجاحها الكامل لابد أن تزيد العناية بالاعداد العلمية للمدرس بمعنى أن يتسلح بالمعرفة التامة والأفق الفسيح للمواد التي يقوم بتدريسها جميعا قبل أن يخرج الى ميدان العمل الفني في المدارس ، وبعبارة أخرى فان هذه الفكرة تضع على كاهل المدرس الابتدائي عبئا أكبر اذا رغب في النجاح الميداني ؛ لأنه بدل أن يعنى بمادة واحدة ويدخر جهده ووقته للتزود بحقائقها يلزمه أن يوسع الدائرة ويقسم الجهد والوقت بين كل المواد التي يقوم بتدريسها في المنهج الابتدائي مما يزيد في ضعف اعداده العلمية ، ويحمل نذر الشر الثقافي لتلاميذه . . .

ولست بذلك أحبذ فكرة الفصل بين مواد المرحلة الابتدائية والعدول عن اعداد مدرس الفصل لها ؛ بل على العكس من ذلك تماما فاني أنكرها .

في الصفين : الخامس والسادس ، وأدعو إليها في كل الصفوف الابتدائية وان كنت اشترط ألا يقوم بالتدريس الا مدرس يعرف معنى المسؤولية العلمية بتمكنه من كل المواد التي يدرسها . وذلك لأن الفصل بين المواد في التدريس أو المدرسين في أي صف من الصفوف الابتدائية يتبعه فصل واقعي وخطير في عملية التربية ، وغرس لشعور الانعزال بين القائمين على تدريس المواد المختلفة مما يدعو كلا منهم أن يهتم علميا بالمادة التي يدرسها - أن كان ثمت منه اهتمام ، ثم يهمل ما عداها ، بل كثيرا ما يعادىها ويعمل على الحط من قيمتها في نظر التلاميذ . فمدرس الحساب مثلا لا يشعر بالفضاضة أو الأسف اذا جهل قواعد الكلام باللغة العربية أو لم يعرف شيئا عن قوانين الطبيعة . وعلى نفس النمط يسير مدرس اللغة العربية أو مدرس العلوم . وكل ذلك يرجع بالويلات تصب على رءوس التلاميذ وتنقص من تكاملهم الثقافي في تلك الفترة . ولا يخفف من هذه الظاهرة ما يقال من أن المدرسين الذين يقومون بدراسة المواد منفصلة في الصف الخامس والسادس هم نفس المدرسين الذين يقومون بمهمة مدرس الفصل في الصفوف الأربعة الأولى ؛ لأن مجرد شعور المدرس بأنه مختار لتدريس مادة بعينها في أي صف من الصفوف يخلع عليه صفة الانتماء الى هذه المادة ، والتبعية لها والمناداة باسمها مما يجعل عمله في وحدة الدراسة بأي صف آخر ظاهريا لا يختلف كثيرا عن قيام المدرسين المتعددين بالتدريس المنفصل للمواد الدراسية .

ان هذا الذي تقدم برمته يصور أصل الداء في نقص الاعداد العلمي لمدرس المرحلة الابتدائية ، فكيف اذا يكون العلاج ؟

ان العلاج ليس الا اقتراحا جريئا ولكنه قابل للمناقشة أو التعديل بما يتفق والمصلحة العامة . وهذا الاقتراح ذو شقين : الشق الأول خاص باعداد الطلاب في دور اعداد المعلم للتدريس في المرحلة الابتدائية Pre-Service Training والشق الثاني ينصب على تكملة اعداد المعلمين الذين يقومون فعلا بالتدريس في تلك المرحلة In-Service Training

### أولا - ما يختص باعداد الطلاب في دور اعداد المعلم :

مما لا شك فيه أن الاعداد العلمي لمدرس المرحلة الابتدائية يجب أن يتطابق - كما أشرنا الى ذلك - مع المنهج الدراسي لتلك المرحلة بمعنى أن يضمن له الاطلاع الناضج بمواد الدراسة فيها قبل أن يزاوول تدريسها ،

والا ما استطعنا أن نعد مدرس الفصل ؛ تلك الفكرة التى دافعت عنها فى الصفحات السابقة من هذا المقال . ونظرة سريعة الى المنهج الابتدائى  
ترينا أنه يشتمل على :

١ - **اللغة العربية** : وهى قالب الدراسة لجميع المواد فى هذه المرحلة  
فوق أنها خبرات ذات أصول وقواعد قائمة بذاتها فى المنهج .

٢ - **الرياضيات والعلوم والمواد الاجتماعية** ونحوها مما لا تحتاج  
دراستها وتحصيلها الى قدرة خاصة أو استعداد معين .

٣ - **الرسم والموسيقا** ونحوهما مما يحتاج الى بعض المهارات المعينة  
أو الاستعداد الفطرى الخاص . . .

واذ كنا بحق نعد مدرس الفصل الذى يقوم بتدريس جميع المواد التى  
تدخل تحت قسمين على الأقل من هذه الأقسام الثلاثة فلا يسعنا الا أن  
نؤكد بعده عن السطحية فى دراسة ما سوف يقوم بتدريسه ، والا كانت  
النتيجة - مع مساندة العوامل الأخرى - تلك الآثار السيئة التى سبق  
الحديث عنها . ورأى فى الاحتفاظ لذلك يتلخص فى عدة نقاط :

**النقطة الأولى :** يقبل الحاصلون والحاصلات على الشهادة الاعدادية فى  
مدارس تسمى **المدارس الثانوية للمعلمين والعلمات** . ويشترط فى قبولهم  
فيها حصولهم على ٦٥ ٪ على الأقل من درجات النهاية العظمى للغة  
العربية ، على الا يقل المجموع الكلى عن ٦٠ ٪ ، أو لا تقل نسبة الذكاء  
(IQ) عن ١١٠ « نهاية مدى المتوسط » . ويمكن تكليف التربويين بوضع  
اختبار ذكاء مناسب أو اقتباسه من بعض الدول التى سبقت به ، ثم  
تطبيقه المدارس الاعدادية فى نهاية المرحلة ، وترسل بالنتائج الى مكتب  
تسيق خاص بتوزيع حملة الاعدادية على المدارس المختلفة ليوفر العدد  
اللازم ممن يستوفى الشروط لمدارس المعلمين والعلمات الثانوية حسب  
خطة توضع لهذا الغرض . وكلما بنى الاختبار لهذه المدارس على نتائج  
اختبارات الذكاء كان أفضل لأن المدرس يحتاج بجانب مادته العلمية الى  
ببابة التصرف فى المواقف التعليمية التى لم يواجه شبيهها ، وسداد  
التصرف فى تلك المواقف - بما لا يضر بالعملية التربوية - يتوقف الى حد  
كبير على نسبة الذكاء التى يتمتع بها المدرس . ولقد اشترطت فى البداية



نسبة معقولة الارتفاع في اللغة العربية لنضمن العدد الكافي من المتقدمين والمتقدمات من جهة ، ومن جهة أخرى لأن اللغة العربية كما قلنا عماد الدراسة في مدارسنا ، وهي الأداة التي أن فقدتها المدرس كان كالأعمى الذي فقد عكازته أو كلبه الأمين الذي يعتمد عليه في الاهتداء الى معالم الطريق وتحسس مواضع الخطر والعقبات . وكم من فكرة ضاعت - وهي جديرة بالاحياء وعدم الضياع - لأن صاحبها لم يحسن صياغتها أو التعبير عنها . وأحب أن أسجل هنا أن بحوث الذكاء أثبتت أن متوسطي الذكاء في أي نموذج عددي يختار يبلغون ٤٥ ٪ وهي نسبة لا بأس بها ، ولا تعوق الاختيار لتلك المدارس .

**النقطة الثانية : مدة الدراسة في هذه المدارس ثلاث سنوات أسوة بالمدارس الثانوية العامة حتى يتحقق ما ترمى اليه النقطة الثالثة التي سنتحدث عنها . والمنهج الدراسي يتضمن اللغة العربية وبقية المواد الأخرى التي يشتمل عليها منهج المدرسة الابتدائية . وعلى الطالب أن يختار من بداية العام الأول مادتين أحدهما اللغة العربية ليتعمق أسرارهما ويقف على دقائقهما وفلسفتهما المميزة ، ويتوسع في دراستهما بما يجعله مصدرا للمعرفة الكاملة الواعية فيهما . وقد اشترطت هنا أن تكون اللغة العربية إحدى المادتين ؛ لأن الجهل بها مشترك وعام بين مدرسي المرحلة الابتدائية مما يؤثر التأثير الخطير في غرس بذور البفض لهذه المادة في نفوس الصغار ، والقضاء الذي يكاد يكون مبرما على أهم مقوم من مقومات ثقافتنا العربية . وليست العناية باللغة القومية ومحاولة الحفاظ على سلامتها بغريبة فان بلاد العالم تنحو هذا النحو ، ولقد عرفت في أمريكا : أنها تعنى كل العناية باللغة الانجليزية حتى أن الطالب الأمريكي لا يستطيع أن يدخل الجامعة دارسا إلا اذا اجتاز امتحانا خاصا على درجة كبيرة من الصعوبة فيها ) لا فرق بين طالب الطب أو الهندسة أو الآداب أو غيرها . على أنه أن صح التفاضل عن اهمال اللغة العربية في أي مجال فلا يصح اطلاقا في مجال اعداد المعلم ومعلم المرحلة الابتدائية الذي يبني جسم الدولة ببناء نشئها ، وعلى يديه يسلم البناء ويطول أو يخور ويتهدم .**

**أما المادة الأخرى** قسيمة اللغة العربية في التخصص الدقيق المتبحر فيختارها الطالب اما من القسم الثاني أن لم يكن لديه استعداد خاص لبعض مواد القسم الثالث ، أو مما يوافق استعداده وقدراته الخاصة من مواد القسم الثالث . وعلى المدارس الاعدادية أن تستكمل وظيفتها

بالكشف عن المواهب الفردية بين طلبتها وطالباتها وذلك في نهاية مرحلتها ، ثم تثبت ذلك في ملفات الطلبة والطالبات حتى تيسر الأمر في أداء المهمة الجديدة لمدارس المعلمين والمعلمات الثانوية . وإذا لم تستطع المدارس الإعدادية تحقيق ذلك ، فعلى الأخيرة أن تجرى اختبارات كشفية للمتقدمين لها قبل بدء الدراسة بوقت كاف حتى لا تعطل الدراسة في بداية العام . ولا يخفى أن ذلك التنظيم يحتاج الى لباقة ارشادية من القائمين عليها في هذا النوع من المدارس كي يتوازن عدد المتخصصين في كل مادة من مواد الدراسة مع الاحتياجات المطلوبة فعلا . أما بقية المواد التي يتضمنها منهج المدرسة الابتدائية فتبقى في جدول كل طالب أو طالبة للدراسة التي ان لم تصل في عمقها اللغة العربية وقسمتها فلا بد أن تكون دراسة فهم كافية كل الكفاية للباقة العلمية فيها ، وحب التزود بمستحدثاتها ومداومة القراءة حول ما يتصل بها .

**النقطة الثالثة :** يشتمل برنامج الامتحان العام في نهاية هذه المدارس على فرصة لاختبار شخصي تقاس به استعدادات الطلبة والطالبات لمهنة التدريس . ويقوم باجرائه أساتذة التربية وعلم النفس ممن يوثق بهم في هذا المجال ، أو يطبق عليهم بعض قوائم الاختبارات الخاصة بهذا الموضوع كقائمة الاهتمام المهني Vocational Interest Blank التي وضعتها « سترنج Strong » ، وتطبق في الولايات المتحدة . ومن لم يظهر الاستعداد الكافي فعليه أن يتحول الى ميدان آخر كان يلتحق مثلا بالكلية التي تناسب فرع تخصصه من اللغة العربية أو المادة الأخرى القسمة لها . ويمنح الطالب شهادة الثانوية للمعلمين أو المعلمات بناء على اجتيازه للامتحان العام لهذه المدارس دون اختبار الشخصي الذي تكتب نتيجته توصيات خاصة تودع في ملفات الطلبة والطالبات ، ويسمح لهم بالاطلاع عليها أو معرفة ما تقضى به . ومما تجدر الإشارة اليه هنا هو أن اجراء الاختبار الشخصي أو تطبيق قائمة الاهتمام المهني في نهاية المرحلة الإعدادية يحقق غرضين : -

**الفرض الأول :** هو افساح الوقت امام من لم يجتز هذا الاختبار ليوجه نفسه الوجهة التي يرغب فيها أسوة بزملائه الناجحين في الثانوية العامة وغيرها .

**الفرض الثاني :** هو تفرغ المسؤولين عن الدراسة في المرحلة التالية

لهذه المدارس - والتي سنتحدث عنها في النقطة الرابعة - لطالب الاستعداد للعام الدراسي ومشاكل القبول ، فان الاثقال باجراء هذا الاختبار في بداية المرحلة التالية كثيرا ما يسبب التأخير في ابتداء الدراسة منذ بداية العام مما يضيق على الطلبة جزءا من الوقت هم أحق بالانتفاع العلمي به .

**النقطة الرابعة : يوزع الطلبة التاجحون في الشهادة الثانوية للمعلمين والمعلمات بعد اجتيازهم اختبار الاستعداد المهني الذي اشرنا اليه ؛ على كليات العلمين والعلات التي يجب أن يتحقق فيها ما يأتي :**

١ - أن تتبع الجامعة .

٢ - أن تتعدد بتعدد المحافظات في الجمهورية العربية المتحدة ، وأن تتسع بكيفها لمن يلتحق بها من الطلبة والطالبات . ويجوز تحويل الصالح من دور المعلمين والمعلمات العامة الى كليات اسهاما في توفير العدد اللازم منها .

٣ - أن يقتصر القبول في كل كلية على أبناء منطقتها أو محافظتها .

٤ - أن ينشأ بكل كلية مكتب يتولى أعضاؤه - وهم من أساتذة الكلية - متابعة الخريجين والخريجات من حيث تعيينهم في مدارس المنطقة التي تقع فيها الكلية ، وكذلك تجديد معلوماتهم بين الفينة والأخرى حسب خطة موضوعة ومنظمة .

٥ - أن تكون مدة الدراسة فيها أربع سنوات .

٦ - أن يستكمل منهجها الدراسي ما بدأته المدارس الثانوية للمعلمين والمعلمات من الدراسة المتعمقة في اللغة العربية واحدى المواد الأخرى ، ومن بقاء الدراسة لبقية مواد المنهج الابتدائي في جدول كل طالب وطالبة بعيدة عن السطحية وقريبة من الفهم المستنير . ويجانب هذا تأخذ المواد التربوية نصيبها الوافي اذ لم يكن لها مكان في المرحلة السابقة مما يحتم بالضرورة اتساع مداها في هذه المرحلة وان ضاقت الدراسة العلمية نسبيا . هذا ولست هنا لأفصل الكلام عن الدراسة التربوية والمهنية .

**النقطة الخامسة : يلغى الاعداد بالشعب الخاصة في دور العلمين والمعلمات ، ولا يلجأ اطلاقا الى اعداد الضرورة بالدراسات المسائية فلم تعد**



لذا بذلك حاجة بعد التوسع في عملية اعداد المعلم على النحو الذى سبق شرحه ، ومحاولة الارتفاع به علميا الى المستوى الجامعى .

### **ثانيا - ما يختص بتكملة اعداد المدرسين الذين يقومون فعلا بالتدريس في المرحلة الابتدائية :**

ليس من السهل ان نفرض النظر عن هؤلاء المدرسين الذين يقومون فعلا بالتدريس في المدارس الابتدائية في حين اننا نحاول الارتفاع بمستوى الاعداد لمن سيشاركونهم العمل في المستقبل . فليس من شك ان الإبقاء عليهم بما هم فيه من نقص في الاعداد العلمى سيبقى لنا السوم العلمية التى نطنها دواء لعلة الجهل الذى يعانيه أبناء الشعب في حين انه داء فوق الداء . وفى اعتقادى ان الحاجة الى المدرس الابتدائى بمعناه السليم ستبقى مهما كثر هذا النوع من المدرسين ، وعليه يقع جزء كبير من المسئولية في وصول كثير من الاطفال الى الصف السادس دون ان يعرفوا شيئا يذكر أو يحصلوا ثقافة تفيدهم في الحياة العامة . ومع انى لا أنكر الظروف الأخرى التى تنفث سمومها في هذه المرحلة من التعليم الا انى لا أستطيع ان انكر من ناحية أخرى ان المدرس الكفاء يحول الفشل في كثير من الأحيان الى نجاح بعكس المدرس الفاشل الذى على يديه ينهار كل فلاح ، واذا كانت الدولة تنفق المال على المواطنين لتأخذ منهم انتاجا ومنفعة عامة توازى ما انفقته عليهم فانها خاسرة في هذه الصفقة لانها لن تتمكن من استرجاع البديل الانتاجى لما تتحملة في سبيل غير الأكفاء من المدرسين . وأحب ان أوضح هنا حقيقة هامة وهى اننى لا ألوم هذه الفئة من المدرسين بقلدر ما ألوم الظروف التى لم تهيب لهم فرصة الاعداد العلمى الكامل ليسهموا بالنصيب المشكور في النهضة التربوية .

وان الحق في المجتمع الاشتراكى الذى نعيش فيه الآن يقضى بأن تساوى بين جميع طبقات المدرسين في هذه المرحلة بارتفاع مستواهم العلمى فلا تبقى طبقة دون أخرى فتنشأ بينهم سيئات التفرقة والطبقية، وتتحكم في تصرفاتهم العقد النفسية التى تفسد عليهم مشروعاتهم التربوية وترتد وبالا على تلاميذهم . ومن أجل ذلك اقترح ان ترتفع بمستوى هؤلاء المدرسين الى نفس المستوى الذى ارتفع اليه زملائهم الذين يعدون في مدارس الاعداد وکلياته حسب مشروع البرنامج الذى سبق شرحه . ويتلخص اقتراحى فيما يلى :

١ - تقوم كليات المعلمين والمعلمات التي تحدثنا عنها بمهمة استكمال الاعداد العلمى لهؤلاء المدرسين على ان يتم ذلك فى فصول الصيف . حين تُقَف الدراسة بالمدارس الابتدائية ، ويمتلك المدرسون فسحة من الوقت للدراسة . ويتردد الدارسون على الكلية القريبة من منطقة عملهم وليس هذا بفريب فى ميدان الدراسة فان الجامعات الامريكية كلها تقريبا لا تنقطع عن الدراسة صيفا أو شتاء ، وتكاد كليات المعلمين ومدارس النربية هناك تضيق بالمدرسين الوافدين اليها من كل الانحاء لاستكمال دراساتهم صيفا .

٢ - توضع خطة الدراسة على أساس تعادل مستويات الاعداد العلمى المختلفة لهؤلاء المدرسين مع المستوى العام المطلوب للتأهيل لفن التدريس الذى فصلناه فيما سبق ، فتنشأ فصول علمية متدرجة تبدأ بأقل المستويات الموجودة بين المدرسين وتنتهى بما انتهت اليه كليات المعلمين والمعلمات فى اعداد طلبتها وطالباتها فى برامج الاعداد العادية ، ولا يسمح بالانتقال من فصل الى آخر الا باجتياز امتحان يقيس بالدقة المهارات العلمية التى يهدف اليها كل فصل : ويقوم بالتدريس فى تلك الفصول نفس اساتذة كليات المعلمين والمعلمات فهم الذين يمكنهم الحكم بجدارة على درجة الكفاءة العلمية التى وصل اليها الدارس . وعلى قمة هذا التدرج العلمى يعقد للدارسين والدارسات امتحان عام شبيه بالامتحان الذى تعقده الكلية لطلبة وطالبات الفرقة النهائية . وباجتيازه بنجاح يمنح الدارس نفس الشهادة التى تمنحها الكلية لخريجيهـا ويعطى نفس الحقوق والمميزات التى يعطونها .

٣ - يمكن قيام الدارسين بدفع رسوم دراسية تغطى نفقات البرامج التى توضع لهم ، وتدعوهم فى نفس الوقت الى بذل الجهد العلمى وعدم الاهمال أو التوانى .

وبعد فأنا اعترف ان اقتراحا جريئا كهذا يستلزم الجهد والمال ، وتعرضه بعض الظروف القاسية التى يجب التغلب عليها . ومن هذه الظروف مثلا ما يستوجبه هذا البرنامج من تدبير المال اللازم للقيام بنفقات الاعداد ورفع مستوى المدرس الابتدائى الى المستوى الجامعى . ولعل المسألة تهون اذا عرفنا أن هذه الخطة لا تتطلب أكثر من زيادة سنتين

اثنتين اذا. قورنت زمنيا بما يجرى عمله الان في مدارس المعلمين والمعلمات العامة . واعتقد ان قانون العاملين الجديد سيتكفل برد الاعتبار المادى لجميع فئات المدرسين فلنرتفع بهم كيفا وكفاءة علمية تتناسب مع شرف المهمة الملقاة على عاتقهم . ومن هذه الظروف ايضا مشكلة توفير العدد اللازم من مدرسي المرحلة الابتدائية . واعتقد اننا يمكن توسيع قاعدة القبول بمدارس المعلمين والمعلمات الثانوية المقترحة والاستعانة بميزانية ومكانيات المعلمين والمعلمات العامة الموجودة حاليا والتي يمكن ان تكفى في انشاء العدد اللازم من كليات المعلمين والمعلمات المقترحة بما يسهم اسهاما فعالا في حل مشكلة النقص في المعلمين .

ومع ذلك كله فلا بد من اضافة بعض الاعباء المالية وغيرها اذا اردنا تنفيذ هذا الاقتراح بنجاح . وربما يسهل علينا تحمل هذه الاعباء في سبيل تنفيذه اذا عرفنا انه يحقق المزايا التالية بالاضافة الى ما ذكرناه في ثنايا المقال :

**( ا ) يوفر للمدرسة الابتدائية مدرسين على مستوى عال من الكفاءة والتعمق الدراسى في مختلف الميادين ، فيحققون لها الاكتفاء الذاتى حيث لا يعز عليها بعامة او على احد مدرسيها بخاصة ان يجد المنبع العلمى الفياض والمرشد السديد الراى فى اى مادة من مواد المنهج . وبذلك يتكامل مدرسوها ويفون بالاحتياجات العلمية التى كثيرا ما تعرض فى المدرسة . وفوق هذا فان الام جميع المدرسين الماما ناضجا بكل مواد المنهج تقريبا يربط بينهم بجامع مشترك من المعرفة التى تساعدهم على تبادل الثقافات وتعميق الافهام وزيادة الانتفاع فى كل الميادين العلمية .**

**( ب ) يسهم اسهاما فعالا فى القضاء على الآثار التعليمية السيئة والتخلف التربوى الذى نعانى منه فى مدارسنا الابتدائية الراهنة .**

**( ج ) يعمل على ازالة الفوارق والمقد النفسية التى تنشأ من التفرقة فى اعداد مدرس المرحلة الابتدائية واعدد مدرس المرحلة الثانوية . وكذلك يفتح الباب امام طوائف المعلمين ليتعادلوا فى الفرص مع الفئات الجامعية الاخرى من حيث امكانية متابعة الدراسات العليا ونحو ذلك .**

**( د ) يضيف على هذا اللون من التعليم حيوية ويضع له قيمة ومعيارا فى نظر المجتمع : فيقبل عليه الطلبة والطالبات واولياء الامور ، وتزول عنه**



وصمة الاختصاص بأصحاب المجموعات الضعيفة ، ومن لم تقبلهم الجامعات والمعاهد التعليمية الأخرى .

( هـ ) يرفع من الروح المعنوية للمدرس الابتدائي ، ويدفعه دفعا الى الاخلاص والتفانى فى اداء الواجب ، والبعد عن الروتين المقتوتة فى العمل .

وحصيلة ذلك كله نهضة فى مستوى التعليم بالمرحلة الاولى ، ووثبة حتمية بالقاعدة العريضة والركيزة الاولى لكل البناء التعليمى : الذى يحدونا الامل بالسمو به - فى عهد التجديد - فى التفكير - الى قمة الزفعة بالارتقاء .



# دور الفن في المجتمع الاشتراكي

لأستاذ أبو صالح الألفي

كبير مفتشي التربية الفنية بوزارة التربية

كان تاريخنا القديم وتاريخ نضالنا القومي مشوها تضيع فيه الحقائق التي تمجد هذا الشعب القائد ، وكان تمجيد الملوك وتزييف أعمالهم أمرا مسلما به وكلنا نعرف كتاب « اسماعيل المفترى عليه » وما كتب عن محمد علي وكلها كتابات مشحونة بالأخطاء والتزييف وتغيير الحقائق واعطائهم صفات البطولة وهم حفنة من الفامرين المستغلين الغرباء عن هذا البلد الكريم العريق .

وكان الأدب والفن في بعض الأحيان مظهرا من مظاهر تمجيد تلك الأوضاع البرجوازية الا أن كثيرا من الفنانين ورجال الأدب كانوا روادا للفكر الحر مهما لاقوا في سبيل ذلك من اضطهاد أو ظلم أو سجن ..

فلما أشرقت شمس ثورة يولية سنة ١٩٥٢ أخذت تصحح الأوضاع وتعيد السلطات الى الشعب العامل ، وأصبحنا نجد لأول مرة في تاريخ هذا البلد عمالا وفلاحين عاديين أعضاء في مجلس الأمة وأصبحت التنظيمات الشعبية في اطار الاتحاد الاشتراكي العربي هي القاعدة الأساسية لكل تنظيم سياسي أو اجتماعي بحيث تنبع الافكار والمشروعات من أصحاب المصلحة الحقيقيين وهم افراد الشعب ، وأصبحت المرافق العامة الأساسية والمصانع الكبرى ووسائل الاعلام تخضع لرقابة الشعب ممثلا في الاتحاد الاشتراكي العربي .

وبديهي أن مشروعات الثورة واصلاحاتها والمفاهيم الاشتراكية التي جاءت بها لا يمكن أن تحقق أهدافها عن طريق التشريعات اذ ينبغي ان تكون ايمانا يعمر قلب كل مواطن ونمطا من انماط الحياة التي يعيشها كل فرد وهنا تبرز مسئوليات جديدة فينبغي أن تتحملها بعض فئات الشعب كالمعلمين ورجال الفكر والمثقفين ورجال الفن .. **فالمعلمون** في مدارسهم مسئولون عن محو وازالة العادات الرأسمالية والاقطاعية وازافة معاني وقيم جديدة من شأنها أن تحقق المفاهيم الاشتراكية في نفوس تلاميذهم بحيث تصبح سلوكا يعيشون فيه ويتعاملون به . ولا يخفى علينا أن المدرسة هي نموذج مصغر للمجتمع وهي الحقل الذي يصلح لتكوين جيل جديد قادر على حمل مشعل الثورة والسير بها قدما للوصول بها الى أقصى غاياتها تحقيقا للكفاية والعدل .

أما رجال الفكر والأدب فمن مسئولياتهم أن يضعوا لنا النظرية العلمية للاشتراكية العربية . . وأن يلقوا عليها من الاضواء ما يسمح بتشرب مبادئها ومفاهيمها لجميع أفراد الشعب تمتزج بها أرواحهم وتسرى في دمائهم .

وننتظر من رجال الأدب - الذين يوجهون وسائل الاعلام ويقدمون ثمار قرائحهم وأفكارهم خلال التمثيليات والافلام والمقالات - أن تكون مصدرا أصيلا من مصادر تثقيف الشعب بالثقافة الاشتراكية وأن تصحح خلالها الأخطاء الشائعة في تاريخنا القومي تمجيذا للشعب وتأكيدا لدوره التاريخي المرموق في النضال القومي عبر تاريخنا الطويل . .

أما رجال الفن وأقصد هنا رجال الفن التشكيلي فمسئوليتهم اكبر وأعظم ذلك لأن الفن التشكيلي بطبيعته اشتراكي . فالفنان الصادق يفعل بما يحيط به من مظاهر وأحداث فيعبر عنها بالوسائل التشكيلية التي تتناسب مع الموضوع . وتعيش بلادنا الآن في انطلاقة كبرى وتغيرات جذرية تستهدف صالح الجماعة وتعيد العزة والثقة والتطلع والايمان بالمستقبل الزاهر في نفوس الناس ، وكلها موضوعات تثير فيه أعماق الاحاسيس واصدق المشاعر وتتيح له فرصة التعبير التلقائي الفد . .

وينبغي أن يدرك الفنان أن الموضوعات التي تمجد الأفراد وتبرزهم في صورة المترفين المتحكمين بموضوعات بعيدة عن الاشتراكية الصحيحة . .

ولقد كان الفن عبر العصور هو النبع الاصيل الذي تنبثق منه الفكرة الانسانية التحررية نتيجة لحساسية الفنان في استقبال ملامح المجتمع ومعرفة عيوبه ونقائصه فنكاد نجد في كل عصر من عصور الفن من قاوموا الطغيان في عصورهم وتحملوا الفقر والاضطهاد لأنهم كانوا يؤمنون بالشعب وبالطبقة الكادحة . كما نجد فنانين أحبوا أرضهم وسماءهم وعبروا من هذا الحب بأعمال خللت على مدى التاريخ . .

وبالرغم من أن الفن المصري القديم كان فنا دينيا يستهدف استرضاء الالهة والملوك ولكنه خلال الأعمال الفنية التي كانت تحقق هذه الفايات لم ينس الفنان العامل والفلاح والطيور والحيوانات والأرض والسماء فعبّر عن كل ذلك تعبيرا أخاذا يملأ النفس احساسا قويا بأعماله ، ولقد كانت تعبيراته عن هذه الموضوعات متحررة من جميع القيود التي كان يفرضها الكهنة فخرجت تعبيرات رقيقة صادقة تؤكد حبه للعامل في مصنعه والفلاح في حقله . وكذلك الفنان العربي الذي استخدم الخامات الرخيصة في كل ما أنتجه من أعمال فنية مسبغا عليها من فنه ما أحالها الى تحف فنية رائعة وصل بها الى مستوى التحف العالمية والتحف العظيمة المصنوعة من أغلى الخامات .



ومائنا نذهب بعيدا **وعصر النهضة** قريب .. فبالرغم من أن الفن الذى ساد فى ذلك العهد كلن فنا دينيا وبورجوازيا متمثلا فيما كان ينتجهم الفنانون من لوحات فنية وصور شخصية للكنائس والحكام والأمراء ، وبالرغم من ذلك فقد ظهر بعض الفنانين الذين أحبوا أفراد الشعب وآمنوا بهم فعبروا عن حياتهم تعبيرا عظيما ومن أمثلة هؤلاء الفنانين - الفنان « بروجل » الذى صور لنا الفلاحين فى أفراحهم وحفلاتهم مما كان يعتبر خروجاً عن المألوف فى عصره ومنهم أيضا « جويا » الذى كان بالرغم من صداقته لأفراد الأسرة الحاكمة الإسبانية إلا أنه كان يسخر فى أعماله الفنية منهم ويكشف عن تهتكهم وانحلالهم دون أن يخشى ما يمكن أن يقع عليه من عقاب وتشريد .

على أن الفنانين الأحرار فى **العصر الحديث** تزايد عددهم وزادت حساسيتهم لأحداث المجتمع وإيمانهم بالطبقة الكادحة ومن هؤلاء الفنان « دوم بى » الذى كرس حياته للتعبير عن التعساء الذين لم يلقوا من المجتمع العناية الواجبة كما فضح الحكام المستبدين والقضاة المرتشين ، وبالرغم من أن هذا الفنان عاش فقيرا ومات معدما إلا أنه كان مصلحا اجتماعيا أدرك قبل عصره أهمية أفراد الشعب فى بناء المجتمع المتماسك .

ثم تكاثرت **ظهور الفنانين الاشتراكيين فى القرن العشرين** نتيجة لتزايد حريات الأفراد ومن أبرز المدارس الاجتماعية الفنية تلك المدرسة التى تقوم فى المكسيك ويتزعمها الفنان الشهير « ريفيرا » الذى قام بعمل كثير من اللوحات التى عبر فيها عن آمال الشعب وأهدافه كما أبرز مساوئ الاستغلال والاقطاع ولوحات هذا الفنان ولوحات زميله « أورزكو » تزين كثيرا من المباني العامة فى المكسيك وتعتبر كتابا مفتوحا يذكر الشعب دائما بآماله وتطلعه كما يذكره بالعهود التى كان يسام فيها الاضطهاد والضغط والعذاب ..

ولو رجعنا الى بلادنا - مصر - منذ أوائل هذا القرن فى الوقت الذى كانت ترزح فيه تحت نير الاستعمار : نجد أن بعض الرواد من الفنانين جعلوا مصادرهم الأصلية فى منحوتاتهم وصورهم : هذا الشعب والأرض التى نعيش عليها . فقد استطاع المثال « مختار » أن يعبر عن حارس الحقل ، والريفية تعبيرا جعل منهم ابطلا تمثل فيهم الرشاقة والجمال والاعتداد فى الوقت الذى كان فيه الاقطاع يجثم فوق الشعب ويكاد يكتم أنفاسه وكان الفنان « يوسف كامل » و « داغب عياد » - ولا يزالان - يعبران عن ريف مصر وفلاحيتها وحيواناتها كل بأسلوبه المتميز الذى يتفق مع طبيعة تكوينه الفنى .

كان يوسف كامل يستهويه دائما أن يعبر الريف عن الفلاحة التى تباع.

وتشتري وعن الفلاح الذي يعمل في حقله وتلك الحيوانات الصغيرة التي  
ترتشف من خضر أمها شرابا سائفا ..

ولقد لعب الفن دورا رئيسيا في معركة بور سعيد ولست أقصد هنا  
الفن التشكيلي فقط ولكني أسجل أن جميع فروع الفن من أدب وموسيقى  
وتمثيل أسهمت بدور فعال في كسب المعركة ولا نستطيع أن ننسى : نشيد  
الله أكبر ولا تلك اللوحات المعبرة التي أنتجها الفنانون التشكيليون ورأيها  
تطوف في الشوارع وعلى جدران المباني تعبر عن تصميم الشعب على النصر  
وسحق العدوان ..

واقامت المعارض التي تمجد هذه الأعمال في أماكن تجمع الجماهير وفي  
محطات السكك الحديدية ونصبت الخيام لعرض الأعمال في داخلها أسهاما  
من الفنانين في معركة النصر ..

ولعلنا نتساءل عن الموضوعات التي يعالجها الفنان لكي يسهم في تكوين  
الضمير الاشتراكي الشعبي : هذه الموضوعات كثيرة ومتعددة الجوانب  
يصعب حصرها ، فهناك الموضوعات التي تعبر عن تحرر الفلاح والعامل  
من تحكم صاحب المال الى جانب مشاركته في الارباح والادارة ، وهناك  
موضوعات الاصلاح الزراعي وموضوعات التعمير والانشاء والمصانع وهناك  
موضوع السد العالي الذي يعتبر من أهم وأعظم المشروعات التي أنجزت  
في القرن العشرين والجهود المضنية التي بذلها العمال والمهندسون العرب  
في تحدي الزمن لانجاز مراحل انشائه مزحلة تلو أخرى .. وهناك تنظيمات  
الاتحاد الاشتراكي العربي على مستوياتها المختلفة وهناك المؤتمرات المحلية  
والعالمية التي تتوالى مؤتمرا بعد آخر تحقيقا للسلام ومساندة للشعوب  
الناهضة وهناك المعارك القومية في فلسطين واليمن والكنغو والجنوب  
العربي ، وهناك معركة البترول ، ومعركة الانتاج ومعركة القضاء على  
البيروقراطية : وكل ما يعبر عن الانطلاقة الكبرى ..

ان الفنان المبتكر الذي يعيش في مجتمعه بما أوتي من حلق ومهارة  
وحساسية يستطيع ان يعبر لنا عن التطور الضخم الذي نعيشه وعن  
الصراع بين قوى الشعب وقوى الاستعمار والرجعية بالوسائل الفنية :  
المبتكرة التي تمشي مع العصر وتحقق ما يستهدفه من نقل خبراته  
الاشتراكية الى جماهير الشعب ..

وليس هذا دور الفن التشكيلي فحسب ولكنه يتجه أيضا الى رفع  
مستوى المنتجات التي يتداولها الجمهور ويحتاج اليها في حياته اليومية :  
رفعا لمستوى الذوق العام وتدعيما لانتاجنا القومي الذي بدأنا نفز به  
الاسواق العالمية .

ويستتبع هذه الاتجاهات بعض الضرورات الأخرى فمنها **كليات**  
**الفنون ينبغي أن يعاد النظر فيها فوراً** لتخريج جيل جديد من الفنانين  
يتشرب روح الفن الاشتراكي النافع الذي ينعكس على حياة الجماهير  
فيطورها ويسبغ عليها مسحة من الجمال والذوق الفني . وينبغي على  
وزارة الثقافة والإرشاد القومي - وهي المسؤولة عن رعاية الفنون  
وتحقيقها لأهدافها الاجتماعية - أن تضع الخطط بعيدة المدى لتحقيق  
نشر الثقافة الفنية بين الجماهير على أوسع نطاق بنشر الأعمال الفنية  
المتأيزة عن طريق المستنسخات وتشجيع الأعمال الفنية في المباني العامة  
لتكون مدارس للشعب يرى فيها واقع المتطور وتاريخ نضاله المشرق .  
أما وسائل الإعلام الأخرى كالتليفزيون والإذاعة والصحافة : فيجب أن  
تعطى وزناً أكبر للفن والثقافة الفنية الاشتراكية .

وبعد ، فإن الفن التشكيلي يجب أن يتحمل مسؤولية كاملة في بناء  
مجتمع اشتراكي تعاوني متعاون في ذلك مع سائر القوى التي تدفع عجلة  
التقدم الثوري بكل طاقاتها . .

\* \* \*



# تطور مفهوم الإشراف والتوجيه الفني

للدكتور حسن سلامة الفقى

رئيس قسم التربية بكلية المعلمين بسيوط

تطور مفهوم التوجيه الفني فى السنوات الأخيرة أو منذ ربع قرن تقريباً متأثراً بتطور مفهوم تدريب المعلمين . وقد مر هذا التطور بثلاث مراحل . ففى المرحلة الأولى ساد مفهوم التفتيش كسلطة تصدر الأوامر واستمر هذا المفهوم مسيطراً منذ سنة ١٨٣٧ حتى سنة ١٩٤٠ . وفى المرحلة الثانية منذ عام ١٩٤٠ تطور مفهوم التفتيش وأصبحت مهمته التوجيه والإرشاد . ثم تطور التوجيه الفني منذ سنة ١٩٥٠ وأصبحت وظيفته ديمقراطية تعاونية . وبالرغم من تطور مفهوم التفتيش الى التوجيه منذ سنة ١٩٤٠ إلا أن لفظ التفتيش ظل مستخدماً حتى الآن . واستمر استعمال هذا اللفظ بالرغم من أنى اعترض على استخدامه الى أوساط التربية والتعليم وأنصح بالعمل على استبداله بلفظه « التوجيه » حتى يتفق فعلاً مع أهدافه ووظيفته الحالية . غير أن الكاتب لا يقصد من هذا البحث كتابة تاريخ نظام التفتيش فى وزارة التربية والتعليم . إنما الهدف من هذا البحث هو دراسة تطور مفهوم التوجيه الفني ..

## التفتيش كسلطة تصدر الأوامر ( ١٨٣٧ - ١٩٤٠ ) :

وقد نشأ نظام التفتيش كما نشأت وظائف المفتشين منذ بدأ النظام التعليمى الحديث عندنا ففى الثلاثينات بالقرن التاسع عشر بدأ محمد على ينشئ المدارس العالية لأعداد الفنيين والعسكريين الذين يحتاج اليهم فى الجيش والمصالح الحكومية المختلفة . ثم قامت المدارس التجهيزية واهتمت الحكومة فى ذلك الوقت بربط هذه المدارس بالسلطة المركزية بالقاهرة ممثلة فى ديوان المدارس : الذى أخذ يبعث بالمفتشين من حين لآخر لزيارة المدارس والكاتب الابتدائية ، وفحص حالتها وكتابة التقارير عن مدى أدائها للرسالة الموكولة اليها ..

وكانت مهمة هؤلاء المفتشين ذات جوانب متعددة ، فكان عليهم : « أن يفحصوا عما أفاد التلاميذ من العلوم وما بذله المعلمون من جهد وما عليه التلاميذ من نظافة اليدين وصحة الجسم ، هذا الى النظر فى شئون المكتب نفسه من بنائه ومخزنه وأثاثه وأدواته » (١) وبالرغم من ذكر الناحية

(١) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى مصر محمد على ص ١٦١ .

العلمية وواجبات المعلمين كجزء من اختصاصات المفتشين إلا أنهم كانوا يركزون اهتمامهم على النواحي الإدارية وما يتصل بصحة التلاميذ . ونقص ذلك أن نقول بأن عهده هؤلاء المفتشين لم يكن له صبغة التفتيش أو التوجيه فيما يتعلق بالناحية العلمية : وسبب ذلك واضح وهو أنهم لم يكونوا من الناحية العلمية قادرين على موازنة هذا العمل أو لم يكونوا أقدر من المعلمين . .

وفي النصف الثاني من القرن التاسع عشر ظهرت وظيفة **المفتش العام** في **ديوان المدارس** وأسندت إلى « دور » المربي السويسري الذي جاء لزيارة مصر ثم قام بدراسة نظام التعليم بها وكان له آراء لها أهميتها للنهوض بالتعليم بمصر . فقد عين « دور » نتيجة لنشاطه العلمي مفتشاً عاماً للمكاتب والمدارس سنة ١٨٧٣ . ثم ألغيت وظيفة المفتش العام بعد وفاة « دور » في سنة ١٨٨٠ ، وأعيد التفتيش مرة أخرى سنة ١٨٨٢ وحددت وظائف التفتيش والنظام الذي يتبع في تنظيمه . .

وفي فترة **الاحتلال** أخذ الإنجليز يعيدون تنظيم التفتيش على المدارس بما يضمن لهم السيطرة على نظام التعليم وتمت إعادة تشكيل نظام تفتيش المدارس في مايو سنة ١٨٨٣ لضمان حسين سير العمل في المدارس وقيام النظار والمعلمين والتلاميذ بواجباتهم بما لا يتعارض مع مبادئ الاحتلال . وكان التفتيش يتكون من مفتش عام إنجليزي ويعاونه في عمله عدد من المفتشين . وفي يناير سنة ١٨٩٠ عين « دوغلاس دنلوب » الذي أصبح في سنة ١٩٠٦ مستشار نظارة المعارف مفتشاً عاماً وكان عمل المفتشين هو مفاجأة المدارس للتفتيش عليها وفحص نظافة المدرسة واختبار التلاميذ بقصد التأكد من حسين قيام المعلمين بعلمهم واتباعهم للبرامج المقررة .

ولم يكن عمل المفتشين مقتصرًا على التفتيش على المعلمين بل كان من حقهم أيضاً التفتيش على عمل ناظر المدرسة ليتأكدوا من أن النظار يقومون بعملهم خير قيام وكانوا يتبعون ذلك بكتابة التقارير إلى نظارة المعارف . **وطبق التفتيش منذ ذلك الحين بطابع السلطة وأعمال الملاحظات على المعلمين والأمر باتباعها دون مناقشة . .**

وفي فترة **الاستقلال الجزئي** منذ سنة ١٩٢٢ ازداد عدد المدارس واعد المعلمين واتجه الاهتمام إلى إعادة النظر في نظام التفتيش ومحاولة إدخال تعديلات عليه . وقامت فعلاً بعض المحاولات غير أنها كانت محاولات مرتجلة وجزئية لم تحدث أي تغيير في النظام ولذلك استمر **مفهوم التفتيش القديم** هو المفهوم السائد حتى سنة ١٩٤٠ .

ولقد كان التفتيش منذ نشأته حتى سنة ١٩٤٠ قوة يرهبها المعلمون وكان ينظر الى المفتشين على أنهم « أعين الوزارة » . ويمكن أن نجمل أهم خصائص التفتيش في هذه المرحلة فيما يأتي :

- ١ - لم تكن هناك سياسة عامة للتفتيش وهذا طبيعي اذ لم تكن هناك سياسة عامة للتعليم لتحقيق أهداف معينة .
- ٢ - محاولة المفتش اظهار سلطته وتفوقه على المعلم في المعلومات والخبرات .
- ٣ - اهتمام المفتش بنلمس الاخطاء والبحث عن مواطن الضعف وتجاهل نواحي القوة والامتياز في المعلم .
- ٤ - التفتيش في كراسات التلاميذ بحثا عن الاخطاء ووضع خطوط بالمداد الأحمر تحتها .
- ٥ - التركيز على زيارة اكبر عدد ممكن من الفصول .
- ٦ - الغاء الفروق الفردية بين التلاميذ وافترض أنهم جميعا في مستوى واحد عند سؤالهم شفويا .
- ٧ - التركيز على شخص المعلم دون أى اعتبار للعوامل الأخرى التي تؤثر في التعليم والتعلم .
- ٨ - اصدار الأوامر وكتابة الملاحظات ليقوم المعلم بالعمل على تنفيذها دون مناقشة .

وفي اعتقادي ان هذا المفهوم قد اتجه هذا الاتجاه منذ نشأة النظام التعليمي الحديث كنتيجة لتعيين كثير من المعلمين في المكاتب الابتدائية والتجهيزية ممن لم يعدوا اعدادا علميا مناسبة للمرحلة التي كانوا يقومون بالتدريس فيها .

وجاء الاحتلال الانجليزي فنشر المفتشون الخوف في المدارس معتمدين على سلطانهم ومن هنا نشأ الاعتقاد بان المفتش يعرف اكثر من المعلم وأن المفتش في مركز أعلى وأنه يمتلك البصيرة النفاذة .

### التفتيش التوجيه والارشاد ( ١٩٤٠ - ١٩٥٠ ) -

ثم اخذ عدد المعلمين الاكفاء اعدادا اكاديمية وتربويا في الزيادة منذ الأربعينات في هذا القرن ، وفي الخمسينات كان المستوى العلمي للمعلمين قد ارتفع كثيرا وأصبح للمعلمين خبرات غنية نتيجة السنين



الطويلة التي قضوها في الخدمة . واثّر في المفهوم القديم تطور الحركة العلمية وتطور علم النفس التعليمي واخذ مفهوم التفتيش القديم يتعدل منذ الاربعينات .

### اثّر الحركة العلمية :

أدى نمو الحركة العلمية في القرن العشرين الى ضرورة الاحتكام للعلم وسيلة لحسم الخلافات وحل المشكلات . وبدأت المطالبة بأن يلتزم كل من المعلم والمفتش بالاسلوب العلمى في عملهما ، وان يقوم التعاون بينهما لتحسين العمليات التعليمية واستنادا الى ماينادى به العلم الحديث . وساعد ذلك على تحرير التفتيش من معناه القديم الذى يدل عليه لفظ التفتيش كأوامر تصدر من سلطة أعلى .

وأصبحت الحرية المهنية للمعلم مكفولة طالما انه يسير في عمله وفق الأصول العلمية المتعارف عليها ونادى بعض المربين بأنه ليس من واجبات المفتش ان يخبر المعلم بما يجب عليه ان يعمل او كيف يقوم بعمله . وكان من رأى هؤلاء المربين أن من حق المعلم ان يتبع الطرق التى يجد انها افيد لتلاميذه . وصحب الاتجاه اتجاه آخر يقول بأنه اذا كان من حق المفتش تطبيق الاتجاهات العلمية بالنسبة للمشكلات التعليمية فمن حق المعلمين ان يقوموا بذلك على ان يعملوا على زيادة معلوماتهم في المواد التى يقومون بتدريسها وبذلك يقومون بتطوير مفاهيمهم عن المشكلات التعليمية . وبالرغم من أهمية الاعداد السابق على التحاق المعلم بوظيفته فان التدريب المستمر أصبح له أهميته . وكان التدريب في ذلك الوقت يتمثل في زيادة المعلومات عن طريق الاستماع الى المحاضرات العامة او الدراسات العليا او قراءة الكتب والمجلات العلمية . ولذلك نظمت في أواخر الثلاثينات دراسات عليا بالقاهرة للمعلمين ، وفي الاربعينات نظمت دراسات عليا بالاسكندرية ، كما نظمت الدراسات الصيفية . وكان الاعتقاد السائد هو ان هذه الدراسات ستساعد المعلمين على تفهم المشكلات التعليمية وان هذه البرامج أيضا ستصبح ذات معنى في ضوء ما يقوم به المعلمون من واجبات وما يصادفونه من مشكلات .

ولقد كان هذا التحرر المهني للمعلم نتيجة للحركة العلمية خطوة كبيرة لتحرير التفتيش من معناه الاوتوقراطى كأوامر تصدر من أعلى .

وبالإضافة الى الحركة العلمية وفي نفس الخط الذي تسير فيه كانت تطورات كثيرة قد دخلت في ميدان علم « النفس » وفي « علم النفس التعليمي » بصفة خاصة . فقد ساعد التطور في ميدان علم النفس التعليمي على فهم أرحب لطبيعة عملية التعليم . ففي حين ان التعلم في نظر أصحاب **النظريات الترابطية** هو عملية بناء عدد من المؤثرات وردود الافعال وتنظيم ذلك في وحدات تكون الخبرات والاشكال المعقدة للسلوك : يرى أصحاب **نظريات المجال** ان التعلم هو تنظيم وفهم للعلاقات المختلفة في مجال الخبرات مع التأثير بالوقف الخارجى . ولذلك يهتم أصحاب **النظريات الترابطية**

بتدريس المواد التقليدية المنفصلة بينما يرى أصحاب نظريات المجال وجوب اعطاء الاطفال وحدات كبيرة ذات معنى مشتق من خبراتهم يستطيعون من دراستها الحصول على معلومات واتجاهات ومهارات جديدة تصبح بعد ذلك أساسا للتعلم في المواقف الأخرى . فالتربية تبعا لنظريات المجال تهتم بالنمو الكلي للمتعلم .

وإذا كانت التربية تساعد التلاميذ على النمو بذكاء فمن البديهي إذن أن تساعد المعلمين على النمو . وتبعا للنظريات الترابطية سنجد المفتش يبين للمعلم كيف يعلم وكيف يحسن طريقة التدريس ويزيد من قدراته ، وعلى المعلم تبعا لهذه النظريات أن يتقبل أفكار وآراء المفتش ويضعها موضع التنفيذ في الفصل تماما كالتلميذ الذي يتقبل أفكار وآراء المعلم ويحفظها ليجتاز الامتحان .

وفي هذه الحالة تنعكس أيضا قدرة المعلم على تحصيل التلميذ ... أما تبعا لنظريات المجال فسيطور المتعلم تفككه في مواقف تدور حول مشكلات معينة ويكتسب استنصارا وقيم العلاقات المختلفة وينظمها ويحصل علم معلومات واتجاهات ومهارات جديدة ومن ثم يعدل تفككه ونشاطه . وتبعا لذلك أيضا يصح عمل المفتش هو أن يساعد المعلم على النمو بنفسه وعلم أن يفكر بنفسه لا أن يفكر المفتش للمعلم . وتصبح وظيفة المفتش تبعا لذلك مساعدة المعلم على زيادة خبراته ومعلوماته بنفسه ولنفسه وعلم تنمية قدراته الخلاقة ، وفي هذه الحالة أيضا تكون من التلاميذ والمعلم والمفتش جماعة دينامية تعمل على تحقيق أهداف مشتركة ...

وقد ساعد ذلك علم نمو المفهوم الحديث لتدريب المعلمين كما ساعد على إعادة تحديد التفتيش ووظيفة المفتش . وكان من نتائج ذلك ما يأتي :

- ١ - تحرير المعلم مهنيا .
- ٢ - نهاية مرحلة التفتيش كأوامر تصدر من سلطة أعلى .
- ٣ - الانتقال إلى مرحلة أخرى هي مرحلة التوجيه الفني ومهمتها : التوجيه والإرشاد والتعاون .
- ٤ - لم تعد كلمة « التفتيش » أو « المفتشين » تتفق مع المفاهيم الجديدة وأصبح لزاما على المربين العمل على تغييرها ..
- ٥ - بدأ الاهتمام بتجهيز المواقف والمشكلات التعليمية بعد أن كان الاهتمام موجهها إلى شخص المعلم ...
- ٦ - نادى بعض المربين بالانقلاص من زيارة الفصول والعمل على عقد الاجتماعات مع المعلمين لمناقشة المشكلات والصعوبات ووضع الخطط اللازمة .

ولا يعنى ذلك ان هذه الاتجاهات بدأت تسود فى هذه الفترة أو ان المفتشين آمنوا بها ايمانا مطلقا وعملوا للسير على هديها . فقد كان لابد من مرور بعض الوقت حتى يؤمن الكثيرون بالاتجاهات الجديدة . واستمر المفتشون يتبعون المفهوم القديم ( وان كان بعضهم أخذ يعدل من خبراته القديمة فى مجال التفتيش ) : مما دفع الدكتور الكردانى الى التصريح بقوله « انه مما لاشك فيه أن أغلبية المفتشين لا تدرك أن مهمتها الأولى هى الإرشاد والتعاون مع المدرسين على رفع المستوى العلمى لمادتهم وعلى تخير أنسب الطرق والأساليب لمعالجة مواضيعهم فانهم لو فهموا مهمتهم على هذه الصورة لادركوا أن أمامهم مشاكل تتطلب الحل ولشجعوا المدرس على أن يفضى اليهم بمتاعبه الفنية وبالمسائل التى استعصى عليه حلها ثم يعملون على معالجة ذلك كله بتنظيم مناقشات حرة وحلقات للبحث ضيقة واجتماعات عامة لهذا الغرض » ..

### التوجيه وظيفه ديمقراطية تعاونية ( ١٩٥٠ - ١٩٦٥ ) :

... وفى هذه المرحلة لم يعد من الممكن أن تستمر العلاقة بين المفتش والمعلم تسير وفق المفهوم القديم للتفتيش فقد أخذ كثير من المفتشين يؤمنون بالمبادئ الجديدة فى التوجيه . وبدءوا يمارسون وظيفتهم فى حدود الإرشاد والتوجيه والتعاون والمناقشات الجماعية . وبدأت تعديلات كثيرة تدخل على نظام التفتيش بالقاهرة والاقاليم لتحديد الاهداف بطريقة تتفق مع المبادئ الديمقراطية والتطورات الحديثة فى ميدان ديناميات الجماعة والعلاقات الانسانية . وساعدت المفاهيم الجديدة عن القيادة وعضوية الجماعات والروح المعنوية للجماعة على تعديل مفهوم التوجيه والإرشاد فقد أجريت أبحاث علمية فى الصناعة أثبتت ان الانتاج يزداد اذا ما اشترك العمال فى اتخاذ القرارات التى تؤثر عليهم فى العمل والتى تنظم عملهم . وأخذت المؤسسات الصناعية تنظم برامج تدريبية لموظفيها ومستخدميها فى ضوء هذه المفاهيم . ومن ناحية أخرى دلت التجارب التى أجريت على جماعات تقودها قيادة استبدادية ان أعضاء الجماعة تكون لهم اتجاهات عدوانية نحو بعضهم بينما تصبح علاقتهم مع قائد الجماعة علاقة استسلام وخضوع وتصدر منهم محاولات متكررة للفت الانظار . وقد وجد ان أعضاء الجماعة فى ظل القيادة الديمقراطية يكونون أكثر استقلالا فى الراى وأكثر تعاونا وبذلا للجهد لتحقيق الاهداف التى ينشدهونها ...

وكلما كانت القيادة وظيفه جماعية أمكن للعضو فى الجماعة ان يسهم بدور فى هذه القيادة سواء كان معلما أو مفتشاً أو ناظراً أو أى رجل من رجال التعليم وقد عبر عن ذلك Thelen بقوله « ان الرئيس يعرف فى الوقت المناسب حدود قدرته وممارسته لسلطته ليس لكى يقيم من نفسه الحجة فى كل الامور ولكن ليضمن أن مرؤوسيه يفيدون من الكفاءات المختلفة الموجودة فى الجماعة » .



ولا شك في أن الرؤوس اذا ما أحس بالطمأنينة في عمله وفي علاقاته  
برؤسائه فانه :

١ - يطور نفسه ويستخدم قدراته ومهاراته الى أقصى حد ويحصل على  
درجة كبيرة من الرضا في عمله ، أما اذا لم يحس بالطمأنينة في علاقاته  
مع رؤسائه فستتولد لديه احساسات بالخوف والكراهية مما يؤثر  
على علاقاته بالرؤساء ومما يؤثر أيضا على الانتاج .

٢ - يشترك بنشاطه في رسم السياسة المتصلة بعمله قبل أن يتخذ  
رؤساؤه أى قرار في مثل هذه الامور .

٣ - يكون اكثر استعدادا لتحمل مسئولية عمله .

٤ - يكون مستعدا لمراجعة مدى صواب القرارات التي يتخذها رؤساؤه .  
وبذلك أصبح المفهوم الجديد للتوجيه هو انه دور قيادي كما انه  
يتيح الفرصة لظهور قيادات مختلفة بالجماعة . ويصبح من وظائف  
التوجيه في ضوء هذا المفهوم تنظيم البرامج المختلفة التي يشترك  
فيها المعلمون والنظار والمفتشون وغيرهم للتخطيط لكل المسائل التي  
تهمهم وحل المشكلات التي تواجههم ..

### النمو المهني لكل رجال التعليم :

وأدى ذلك الى ضرورة اشتراك كل المشتغلين بالتعليم في برامج تدريب  
المعلمين فلم يعد هناك أى مبرر يدعو الى اعفاء الموجهين وغيرهم من فرص  
النمو المهني وقصر ذلك على المعلمين وحدهم .

فجميع يواجهون مواقف ومشكلات تعليمية وكل منهم ينظر اليها من  
زاوية خبراته ووظيفته .

ولقد دلت النتائج المختلفة في ميدان ديناميات الجماعة على انه اذا  
اشترك كل الافراد المهتمين بمشكلات واحدة متشابكة في وضع خطة  
للعمل على حل هذه المشكلات وتنفيذها أو التخطيط لمشروع معين  
متعاونين : فسبب ذلك الى ادراك اوسع وفهم أعمق للمشكلة أو الخطة  
وتقدير للصعوبات التي يواجهها كل منهم في عمله واقامة علاقات انسانية  
قائمة على الاحترام المتبادل وتقدير الخبرات المختلفة لكل فرد وتقدير  
الجهد الذي بذله كل واحد : معلما كان أو مفتشا أو ناظرا في سبيل  
تحسين العمليات التعليمية التي تهدف كلها الى اعداد المواطن الصالح .  
وعندما يجتمع الجميع لبحث مشكلاتهم واتخاذ قرارات معينة فسيلزم  
كل واحد بهذه القرارات ويصبح مسئولا عن تنفيذها لانه اشترك في  
صياغتها ولم تفرض عليه من سلطة أعلى ...

وبدأت برامج تدريب المعلمين تضم رجال التعليم على مختلف  
المستويات واخذ المعلمون والنظار والمفتشون يعملون جميعا متعاونين على  
حل المشكلات التي تصادفهم ويتبادلون الخبرات التي يكون البعض قد

اكتسبها نتيجة تطبيق طرق جديدة أو اتجاهات حديثة ونتيجة لتفاوت  
البيئات المختلفة والمجتمعات المحلية التي يعمل بها كل منهم والظروف  
والإمكانيات التي يعمل في حدودها . . .

وليس معنى هذا أنه من الضروري دائما أن نجتمع المعلمين والنظار  
والمفتشين في حلقات تدريبية واحدة . ولئن كان ذلك مرغوبا فيه  
أنى حد كبير فسيكون لكل منهم مشكلاته الخاصة به والتي لا بد من أن  
يجتمع كل فريق منهم على حدة لبحثها ومداستها . .

وقد أدى هذا الاتجاه إلى اعتراض بعض الباحثين في التوجيه الفني  
على استخدام Improvement of Teachers in-service للدلالة على برامج  
التدريب الخاصة برجال التعليم . وطالبوا بأن تحل محلها عبارة  
Improvement of Staff in-service بل اعترض بعض الباحثين  
في ميدان التوجيه على كلمة Improvement وطالبوا باستبدالها بعبارة  
Growth of Staff in-service وبدأت مرحلة جديدة في تدريب  
المعلمين يطلق عليها اسم « النمو المهني لكل رجال التعليم » .

\* \* \*

# الوسائل التعليمية في مجال التطبيق الاشتراكي

لأستاذ زكي ناشد رئيس قسم الوسائل التعليمية  
بمنطقة شمال القاهرة التعليمية

## مقدمة :

« أن المفاهيم الثورية الجديدة للديمقراطية السليمة لا بد لها أن تفرض نفسها على الحدود التي تؤثر في تكوين المواطن وفي مقدماتها التعليم واللوائح الادارية » . « الميثاق »

كانت وزارة التربية والتعليم من أولى الوزارات في تطبيق نظام اللامركزية : إذ أنشأت المناطق التعليمية سنة ١٩٣٩ وتنازلت لها عن بعض السلطات والاختصاصات وبقي هذا النظام صوريا الى أن جاءت الثورة . . وأصدرت الوزارة منذ سنة ١٩٥٣ عدة قوانين وقرارات لتوسيع سلطات المناطق . . وكان أهم هذه القرارات القرار الوزاري رقم ٤٧٢ لسنة ١٩٥٥ ، بشأن تنظيم الوزارة والمناطق والذي حدد رسالة الوزارة وأعاد تنظيم أجهزتها . .

## ومن أهم المبادئ العامة في ذلك التنظيم :

١ - **المناطق** تنظم لتقوم بوظائف فنية وادارية تمكنها من أداء هذه الوظائف ويجب أن يوكل اليها أكبر نصيب من العمل المتصل بالميدان التربوي وخاصة من الناحية التنفيذية ويراعى تشجيع المناطق والاعتماد عليها في عمليات البحوث والاقتراحات لحل المشاكل التربوية .

٢ - **المدرس** تتبلور فيها نهائيا كل جهود ومشروعات وسياسات الدولة من الناحية التربوية ولها مسئوليات فنية وادارية يتوقف على كفاية قيامها بها القيمة الحقيقية للتربية والتعليم في الدولة .

٣ - **المعلم** في المدرسة هو القائد وهو الرائد في المجتمع وليس موظفا .

ويلاحظ في هذا القرار الوزاري أن المفاهيم الثورية التي ألحنا اليها بدت تفرض نفسها على جهاز التعليم من حيث أنه أهم الاجهزة التي تؤثر



في تكوين المواطن ... وبهذا المفهوم الثوري والتصدي للمسئولية أخذت الوزارة في الاهتمام بالكيف والنوع في التعليم تماما كاهتمامها بالكم .

### الاهتمام بالوسائل التعليمية :

ازداد اهتمام خبراء التربية بالوسائل التعليمية أخيرا بعد دراستهم للدور الهام الذي تلعبه في التعليم فهي تساعد في :

- تحقيق مبادئ النشاط الذاتي والفروق الفردية في التعليم .
  - تحقيق الإدراك السليم .
  - إثارة الاهتمام واليول .
  - زيادة التعليم المصاحب .
  - تعليم المهارات .
  - تركيز الانتباه .
  - وتغطي النقص لدى المعلم الذي لا يجيد جميع المهارات .
  - وتقرب المدرسة من المجتمع .
  - وتقدم نموذجا وقدوة حسنة .
  - وتعالج اللفظية في التعليم .
  - كما تساعد على : التشويق وتوسيع مجال الخبرات التي يمر بها التلميذ ، والاقتصاد في الوقت والجهد في عملية التعليم .
  - وتقريب الأبعاد والمسافات والتغلب على مشكلات الزمن .
- ولم تتخلف الوزارة عن مسيرة الاتجاهات الحديثة في التعليم :

( ١ ) فجاء القرار الوزاري رقم ٨٧٤ لسنة ١٩٥٦ بشأن إنشاء إدارة الوسائل التعليمية : ونصت المادة الثانية منه على أن تختص هذه الإدارة بما يأتي :

- ١ - تنظيم الدراسات اللازمة لرجال التعليم في ميدان الوسائل التعليمية والقيام بالتوجيه الفني لهم .
- ٢ - تشجيع انتاج الاجهزة والادوات الخاصة بالوسائل التعليمية السمعية والبصرية محليا والعمل على المحافظة عليها وصيانتها متعاونة في ذلك مع ادارة التعليم الصناعي بالوزارة .

٣ - الاشراف على شراء الاجهزة والادوات الخاصة بالوسائل التعليمية السمعية والبصرية واعارتها أو عرضها أو توزيعها على مختلف الهيئات والمدارس والادارات التابعة للوزارة متعاونة في ذلك مع ادارة التوريدات بالوزارة .

٤ - العمل على توزيع الخدمات التربوية والثقافية والاجتماعية التي يمكن أن تؤديها الوسائل التعليمية السمعية والبصرية وضمان حسن الافادة فيها بالتعاون مع المناطق التعليمية وادارات الوزارة والجهات الفنية المعنية بهذه الوسائل .

### **المعينات السمعية والبصرية التي تدخل في اختصاص ادارة الوسائل التعليمية :**

١ - الافلام السينمائية والتعليمية واجهزة انتاجها وتعليقها وعرضها وكل ما يتعلق بها من معدات وقطع غيار وخامات ولوازم أخرى .

٢ - الاشرطة الثابتة والصور الشفافة والمعتمة واجهزة انتاجها وعرضها وكل ما يتعلق بها من معدات وقطع غيار ولوازم أخرى .

٣ - التسجيلات الصوتية التعليمية بجميع أنواعها مثل الاشرطة والاسطوانات والاجهزة الخاصة بتسجيلها وكل ما يتعلق بها من معدات وقطع غيار وخامات ولوازم أخرى .

٤ - اجهزة الراديو والاذاعة والتليفزيون ومكبر الصوت وكل ما يتعلق بها من معدات وقطع غيار وخامات ولوازم أخرى .

٥ - الخرائط والملصقات والمضورات التعليمية والمعدات والخامات اللازمة لانتاجها .

٦ - اللوحات التعليمية بكافة أنواعها مثل السبورات واللوحات الاخبارية والوبرية والمعدات اللازمة لانتاجها .

٧ - العينات التعليمية الحيوانية والنباتية وغيرها وكل ما يتعلق بها من معدات وخامات ولوازم .

٨ - النماذج التعليمية بجميع أنواعها .

**(ب) وجاء بالقرار الوزاري ٨٦ لسنة ١٩٦١ بشأن تنظيم المناطق التعليمية:**

أن قسم الوسائل التعليمية يتبع مدير النشاط المدرسي ويشرف عليه. رئيس قسم مسئول عن الأعمال التي تتعلق بإثارة الاهتمام باستعمال الوسائل التعليمية وإرشاد المعلمين إلى أفضل طرق استعمالها وتشجيعهم على ابتكار وإنتاج الوسائل محليا .

**(ج) ثم جاء القرار الوزاري ٧٢ لسنة ١٩٦٢ بشأن تنظيم مدارس التربية والتعليم : وحدد مسؤوليات وواجبات قسم الوسائل التعليمية كما يأتي :**

١ - دراسة احتياجات مدارس المحافظة من الوسائل التعليمية المختلفة واقتراح مشروع الميزانية السنوية لها .

٢ - حصر جميع الادوات والوسائل التعليمية بالمدارس في جميع المراحل واقتراح وسائل استيفاء العجز ومعاونة المدارس بعضها البعض .

٣ - الإشراف على الوسائل التعليمية والبصرية والسمعية كالسينما والاذاعة والراديو والتليفزيون وتوجيهها مع زيادة أنواع الوسائل الأخرى التي تتوفر بالمديرية مثل النماذج والمصورات واللوحات والتسجيلات الصوتية .

٤ - الاتصال بالمدارس وغيرها من الهيئات التعليمية المنتفعة بالسينما لحصر احتياجاتها من الافلام التعليمية في فترات دورية منتظمة . .

٥ - تنظيم العمليات المحلية لتدريب المعلمين بالمحافظة على إنتاج واستخدام الوسائل المختلفة وعلى تشغيل الاجهزة التعليمية . .

٦ - إقامة المعارض الإقليمية للوسائل التعليمية بغرض الاعلام عنها وتوجيه المعلمين إلى كيفية استخدامها . .

٧ - زيارة المدارس المختلفة وفق الخطة التي يضعها مدير الخدمات للوقوف على مدى استخدام المدارس للوسائل التعليمية وما فيها ، ورفع التقارير المتصلة عن الزيارات التي قام بها والملاحظات والمقترحات بشأنها . . .

٨ - يمكن في الحالات الضرورية الاستعانة بإدارة الوسائل التعليمية بالوزارة لتدبير المعونة الفنية .



**الوسائل في - مجال التطبيق - أهم المشاكل الميدانية وكيف نتغلب عليها ؟**  
**هل أدت هذه الأقسام الغرض من انشائها ؟**

واليوم وبعد مرور أكثر من ثمانى سنوات على انشاء أقسام **الوسائل التعليمية** . هل أدت هذه الأقسام الغرض من انشائها ؟

يجب أن يتغير مفهومنا تجاه العملية التعليمية كلها . . . التعليم ليس عملية خدمات فقط . . . التعليم عملية اقتصادية كبرى . . . التعليم عملية صناعية . . . التعليم استثمار له عائد . . . يمكن زيادة هذا العائد البشرى . وبالتالى زيادة القوى البشرية . . . وهذا لا يتأتى الا بالتنظيم الداخلى . وترابط العوامل الانتاجية الى أقصى الكفاية . . .

كيف نخطط العناصر الموضوعية والبشرية في هذه الصناعة ؟ كيف توائم بين التكلفة والعائد في هذا الاستثمار ؟؟

**اولا - ولنبدأ برئيس القسم . . . ما هى الشروط الواجب توافرها فيه ؟**

- ١ - أن يكون من رجال التربية ذوى الخبرات التعليمية الناجحة .
- ٢ - على مستوى عال من الثقافة مع مؤهل تربوى عال .
- ٣ - متخصص فى الوسائل التعليمية مطلع على أحدث ما كتب فيها .
- ٤ - رجل مناهج ومتخصص فى تخطيطها وفلسفتها . .
- ٥ - له قدرة على عرض النظريات المتعلقة بها .
- ٦ - له قدرة على ممارسة ما يبشر به .
- ٧ - على اتصال دائم بالعملية التعليمية مطلع على أحدث الاتجاهات . فيها .
- ٨ - يعاون المعلمين معاونة صادقة كما أنه مركز متنقل للاعلام .
- ٩ - يساهم فى حل مشاكل التعليم بما له من خبرات سابقة وقدرة على التوجيه .
- ١٠ - يتسم بكل الصفات القيادية ويملك القدرة على احداث التطور . ويهيئ للنمو ويفهم دوره الاجتماعى الخطير .
- ١١ - على دراية كبيرة بأسس التنظيم والادارة ووسائل الاتصال الادارى .

## فهل كل هذه الشروط متوفرة في رؤساء أقسام الوسائل ؟

قد يكون رئيس القسم حاضرا على مؤهل تربوي عال ومن رجال التربية القدامى ولكنه ليس متخصصا في الوسائل التعليمية ولا مطلعا على أحدث ما جاء فيها ، ولا هو رجل مناهج ولا متصل بالعملية التعليمية وليس له نظرة بالأسس الحديثة في التنظيم والإدارة والاتصال الإداري ...

هنا تظهر الحاجة الملحة في ضرورة الاهتمام بتدعيم فنية وظيفة رؤساء الأقسام وارسالهم في بعثات داخلية وخارجية لاستكمال تأهيلهم لهذا العمل الجديد ...

فرئيس القسم هو المسئول الأول في الميدان عن دفع هذه الحركة والإقناع بها مع مسئوليات الإشراف والتوجيه ...

ان اختيار الرجل المنفذ ووضع في المكان الملائم لقدراته لا كبر عامل من عوامل تحسين الأداء ...

**ثانيا -** ينص القرار الوزاري على أن من مسئوليات قسم الوسائل **دراسة احتياجات المدارس من الوسائل المختلفة** ، واقتراح الميزانية السنوية لها وحصر جميع الأدوات الموجودة في جميع المراحل لاستيفاء العجز » وهنا تبرز مشكلة من أهم مشكلات الميدان والتطبيق . هناك إدارات أخرى غير الوسائل مسئولة في نفس الوقت عن تمويل المدارس بهذه الوسائل والأدوات وهي التوريدات والمعامل والدراسات العملية . ولا يوجد خطة واضحة منظمة للتمويل مما يحدث عنه في أكثر الأحيان تكرار في الإراء أو اتكال جهة على أخرى ، كما ان عملية توفير هذه الأدوات والوسائل تترك في المناطق في أيدي غير الفنيين البعيدين عن العملية التعليمية .

ولا ضرب مثلا بسيطا ... ان اختيار السبورة وتوفير الطباشير ( وهي من أهم أدوات التعليم التي يتوقف عليها الكثير من نجاح العملية التعليمية) لا يلقي للأسف أي اهتمام ... ويتم كعملية روتينية تجارية بحتة ..

اني اقترح ضرورة ادماج كل الاجهزة المسئولة عن تمويل المدارس تحت إدارة واحدة وتسمى هذه الإدارة ، إدارة أدوات التعليم ( ويتبع ذلك اندماج هذه الأقسام في المنطقة تحت اسم قسم أدوات التعليم ) . وتصبح هذه الإدارة الجديدة مسئولة عن توفير كل الأدوات والوسائل التعليمية في المدرسة بعد دراستها فنيا وتربويا ومدى ملاءمتها للسنة والبيئة والمادة وتحقيقها لأهداف التربية .

بهذا يمكن أحكام الرقابة على المشتريات وتحديد مواصفات تربوية عامة مع توفير الكثير من المصروف الذي يمكن توجيهه الى أنواع أخرى من

الأنشطة .. كما يمكن التقريب بين هذه الأجهزة والاستفادة من خبرات أفرادها العديدين في المتابعة ..

**يجب أن يكون هناك جهة واحدة يستقى منها المعلم أو المدرسة كل ما يريد من أدوات التعليم ..**

فكثيرا ما يحضر لقسم الوسائل بعض الاساتذة يطلبون خريطة جغرافية .. فيكون الرد ان هذا من اختصاص التوريدات ... أو يسألون عن مصور في العلوم ... ان هذا من اختصاص العامل ...

**ثالثا - وهذا يجبرنا الى نقطة أخرى هامة .. قد تكون المدرسة غنية ومجهزة بكل الأجهزة والأدوات اللازمة ومع هذا لا يوجد برنامج تعليمي مدروس لاستخدام هذه الأدوات التعليمية ..**

وعلى العكس قد تكون المدرسة فقيرة في الإمكانيات ولكن يوجد أحد المعلمين المؤمنين بأهمية الوسائل التعليمية يمكنه توجيه استخدام هذه الأدوات القليلة وتظهر في صورة برنامج مدروس .

لقد لاحظت في كثير من المدارس ان الكثير من الوسائل والأدوات مخزون في أماكن لا تصلح ، وفي أيدي غير مدربة ..

وفي الوقت الذي نجد فيه زيادات في إحدى المدارس نجد نقصا في مدرسة أخرى .. هذا فضلا عن الزيادات التي تنشأ نتيجة للتغير الدائم في المناهج الدراسية .

هذه مشكلة حقيقة وواجبة الحل ...

**وهنا اقترح ان تجمع هذه الوسائل التعليمية خصوصا السمعية والبصرية في مكتبة المدرسة وتحت اشراف أمين المكتبة وتعتبر مكتبة الوسائل التعليمية في هذا الحال جزءا من المكتبة العامة يلجأ اليها المدرسون لاستطلاع الشرائط والأفلام والاسطوانات والنماذج الهامة تحت اشراف أمين المكتبة وتوجيهه ...**

**رابعا - هناك صعوبة أخرى في تهيؤ المدارس وهي ندرة الأجهزة والأدوات والأفلام والشرائط في السوق المحلية ... وارتفاع أثمانها وعدم إمكان استيرادها ... ان ظروفنا الاقتصادية تحتم علينا ضرورة الاعتماد على أنفسنا والاكتفاء الذاتي ... لقد نجحت المصانع الحربية في انتاج أجهزة السينما الناطقة وأجهزة التسجيل ونجحت مصانع التليفزيون في انتاج أجهزة « إبيك آب » والاسطوانات ...**



أما أجهزة الأذاعة وأجهزة العرض للصور الشفافة والمعتمة والاشربة  
فلا زالت صعوبة الحصول عليها قائمة ..

ولقد حاولت إدارة الوسائل التعليمية محاولات جديدة في سبيل  
التسويق التعاوني لهذه الادوات ولكنها لم تنته الآن .

**خامسا -** هناك مشكلة أخرى وهى مقررات الوسائل التعليمية  
الواجب توافرها بالمدارس .. يجب أن توضع هذه المقررات حسب بيئة  
المدرسة وحجمها ونوع مرحلتها وبذلك تعمل المناطق على توفير هذه  
الوسائل في فترة محدودة وبناء على برنامج واضح محدد مستهدفة في ذلك  
الصالح العام من ناحية وتوزيع هذه المقررات ... ولكن من المسئول عن  
تحديد هذه المقررات ؟ من الذى يحدد نوع الخرائط ونوع المصورات ونوع  
النماذج وعددها ؟ هذه من أهم اختصاصات إدارة الوسائل التعليمية .

**وهنا اقترح على اللجنة العليا للوسائل والكتب بالوزارة** التى تختص  
بتقرير الكتب المدرسية لجميع المستويات أن تأخذ في اعتبارها دراسة  
المقررات الواجب توفرها في كل مدرسة من هذه الوسائل على أن تصدر  
قرارات ملزمة واجبة التنفيذ ..

**سادسا -** وإذا توصلنا الى وجود مقررات واضحة للوسائل  
التعليمية ذات مواصفات ثابتة محددة سيساعد هذا كثيرا في حل مشاكل  
التعليم الخاص المجاني وبالمصروفات .. ان القطاع الخاص في التعليم  
يقوم بدور هام في مساعدة الدولة في تقديم خدمات التعليم لعدد كبير من  
المواطنين ... والدولة بدورها تتابع هذا النوع من التعليم وتراقبه كي  
يؤدي في الخدمة كاملة .. ومن الملاحظ ان الكثير من هذه المدارس يتراخي  
في توفير الاجهزة والوسائل التعليمية اللازمة ... ولكن وجود جداول  
للمقررات سوف يساعد المسئولين في متابعة هذه المدارس وضرورة تداركها  
لهذه الاصناف ...

**لا أكون مغاليا لو طلبت من وزارة التربية والتعليم ضرورة توفير**  
**الوسائل التعليمية لهذه المدارس تماما كما توفرها للمدارس الرسمية**  
ولها أن تتقاضى عن ذلك الاثمان والاجور بالطرق المختلفة اما ترك هذه  
المدارس تتخبط في الحصول على ادوات التعليم فأمر لا يجب السكوت  
عليه لانه يؤثر بطريقة مباشرة في العملية التعليمية ... ان هذه المدارس  
تحصل بسهولة ويسر على الكتب التعليمية المقرر وبأسعار معقولة ..  
ماذا لو حصلت أيضا على الوسائل التعليمية المقررة ؟ فكما تقوم الدولة  
الآن بتوفير السلع التموينية للقطاع العام والخاص كذا يجب أن تقوم

الدولة وفي هذه الظروف يتوفر هذه السلع التعليمية وبالأثمان المعقولة وبالمواصفات العلمية السليمة والصحيحة ..

**سابعاً - وتحقيقاً لهذا الاتجاه الاشتراكي اقترح انشاء مؤسسة لانتاج أدوات التعليم** تختص بالكتب والافلام والاسطوانات والخرائط والنماذج وأدوات المعامل بها كل المختصين الفنيين في هذا الميدان على أن يكون دور ادارة الوسائل هو تجهيز المواصفات العلمية التربوية لهذه الوسائل ودفعها الى هذه المؤسسة لتصنيعها بمكيات وافرة وبأسعار رخيصة . ان الملايين من أبناء الشعب الذي يتعلمون في المدارس والذين سيضفطون على الأجهزة التعليمية في المستقبل القريب لهم امانة في عنقنا .. ان توفير الوسائل التعليمية يحل الى حد كبير مشكلات تعليم الاعداد الوفيرة من التلاميذ .. ان ظروفنا الاقتصادية والنمو السريع للمجتمع يستوجب التفكير في هذه المشكلة وهي كيف توائم بين الكم والكيف في العملية التعليمية ...

**ثامناً - وأخيراً :** يحدد القرار الوزاري ان من مسؤوليات قسم الوسائل « الاشراف » على الوسائل التعليمية في المدارس وتوجيهها مع العمل على توفيرها والتأكد من استخدامها الاستخدام التعليمي الصحيح » ..

**هل تؤدي الاقسام دورها في هذا الميدان ؟ .. وما هي الصعوبات التي اعترضتها وحالت دون قيامها بمسؤولياتها ؟ ..**

**الحقيقة ان الاقسام قصرة عن تأدية هذا الدور الخطير في التوجيه ..** ان القاء العبء على نفر قليل في اقسام الوسائل من الموظفين غير المؤهلين لهو اساس هذه المشكلة .. ان النقص في الاعضاء الفنيين المتخصصين في كل المواد التعليمية بالاضافة الى النقص في الاختصاصيين في الاسلكي والنجارة والكهرباء والتصوير والتحنيط وعمل النماذج : من الاسباب الواضحة التي أدت الى عدم قيام الاقسام بهذا الدور ولكن هل تتمكن الوزارة في هذا الظرف العصيب من توفير هذا العدد الضخم من المدرسين والاختصاصيين للعمل بأقسام الوسائل ؟ .. اظن ان هناك استحالة .

**وهنا اقترح للخروج من هذا المأزق ان تسند هذه المسؤولية الى المفتشين المختصة مؤقتاً -** يجب أن تأخذ المفتاش في اعتبارها انها مسئولة عن المادة من كل جوانبها .. اقترح أن يخلى مفتش من كل مادة بعض الوقت ليكون متفرغاً فيه لمتابعة الوسائل التعليمية في منطقته . ويتألف من هؤلاء المفتشين مجلس يكون مسئولاً مع قسم الوسائل التعليمية من حيث تصميم الوسائل الملائمة للمناهج ومتابعة توفيرها والتوجيه السليم نحو استخدامها وتقييم المعلمين على أساس سليم في هذا الميدان ...

أما توفير الاختصاصيين في الفروع الفنية فهذا من مسئوليات إدارة الوسائل التعليمية بالاتفاق مع الوزارة والإدارات التعليمية الأخرى على أن تعلن الوزارة عن هذه الوظائف . . . أو تدبرها مع الوزارة بأي طريقة كانت ثم يعين هؤلاء في أقسام الوسائل التعليمية لعمل محدد . . . أما اعتماد الأقسام على الصبغة أو على نشاط شخصي لبعض المدرسين والأعضاء فهذا يؤدي إلى تعطيل الأقسام وعدم تنفيذ القرارات الوزارية وبالتالي عدم تحقيق الهدف الذي من أجله أنشئت هذه الأقسام . . .

**وخلاصة حديثي أقرر أن أقسام الوسائل التعليمية في هذه الفترة الوجيزة من عمرها لا زالت تحتاج إلى تضافر كل المسؤولين عن التعليم في الوزارة والمحافظات كي تتمكن من ممارسة دورها الفعال والخطير في تطوير التعليم وتحسين الأداء وتوزيع الخدمات التعليمية بروح اشتراكية على المدارس كلها . . .**

ويجب أن نتفاعل بالمستقبل فقد قرأت استفتاء أجرى سنة ١٩٥٥ في ٦٣ مدرسة من مدارس المدن في أمريكا عن المشاكل التي صادفت المدرسين في استعمال الوسائل التعليمية فجاءت النتائج كالآتي مرتبة حسب أهميتها :

- ١ - وقت المعلمين غير كاف لاستخدام هذه الوسائل .
- ٢ - المعلمون غير مدربين على الأجهزة التعليمية .
- ٣ - النماذج والأجهزة والوسائل الأخرى غير متوفرة . . .

فلو كانت الحال هكذا في الدول المتقدمة . . . فيجب أن نتفاعل وننشر الوعي القائم على الاقناع العلمي مع ضرورة توضيح الأهداف وسرعة الحركة الدائمة نحو تحقيقها . . .

\* \* \*



# هل تنقصنا «النظرية» في الإدارة المدرسية؟

للدكتور أحمد محمد عمر

وكيل المعهد الزراعى العالى بالمنيا

— ٢ —

تكلمت فى الجزء الاول من مقالى عن وجهات النظر المختلفة وتطور الاتجاه نحو استخدام النظرية فى الإدارة التربوية والمزايا المنتظرة منها . كما شرحت المحاولات التى اتفقنا على أنها « غير نظرية » أو بمعنى آخر « غير علمية » فى الطريق نحو النظرية الإدارية فى التربية .

وفىما يلى من سطور سنتكلم عن العلاقة بين العلم وبين الإدارة ، وعمما تتطلبه نظرية إدارية ، وعن تعريف النظرية ، وعن عملية بناء نظرية تتضمن تطوير المفهوم الإدارى ، وعن بناء نموذج نظرية إدارية « علمية » .

## العلم والإدارة

لا يوجد هناك ما يسمى مشكلة تختص بما إذا كانت الإدارة فنا أو علما فالمقصود بالفن هنا هو تصميم الاجراء العملى بواقع من البديهة والخبرة لا على أساس من التطبيق العلمى — كما لم يوجد بعد الإدارى الذى استطاع أن يؤدى إدارته على أساس علمى محض ، ويظهر أنه لن يوجد هذا الإدارى فى وقت قريب . وعلى أى حال فلا يجب أن يكون ذلك مدعاة لاستمرار الإدارة على هذا الأساس الفنى فقط . والمشكلة بالنسبة للنظرين الآن هى الى أى حد يمكن أن تتحمل محتويات الإدارة اختبارات المعاملة العلمية . وربما لو أخذنا فى الاعتبار صفات العلم وكيف يتصل بالإدارة مع شئ من التحليل لاتضح فى أذهاننا جوانب حلها .

## صفات العلم :

لقد كتب حتى الآن عدد عظيم من المجلدات فى المواد العلمية اشتهرت معظمها فى وصف المادة العلمية ، وتفسيرها ، ثم التنبؤ بمستقبلها عام ، الترتيب . أما فى الإدارة فلم نكتب بهذا الترتيب ، وحاولنا التفسير دون الوصف . ان الحقيقة التى نقول أن نجاح الإداريين أقل فى الإدارة العلمية المنطق قد أصبح دافعا يشجعنا على العمل على وصف أكثر عمقا لما نصل فى دراسة الإدارة الى حد تأكيد حقائقها عن طريق تحليل السائد الإدارى ، وعلى أساس الوصف والتفسير ربما أمكننا استنتاج تنبؤ أدق .

كل ذلك يستدعى أن تنظم الإدارة « العلمية » نفس العوامل القياسية التى تنظم باقى العلوم وهى :

#### ( أ ) الموضوعية : Objectivity

لا يجب أن تخلو المادة العلمية من الانحياز الشخصى فحسب ، بل يجب أن تكون قادرة على تحمل اختبارها بواسطة شخص ذكى لديه من الأدوات والمهمات التى تمكنه من اجراء الملاحظات الضرورية . ولم تقع المناقشات التى كتبت حتى الآن عن الإدارة فى الاطار العلمى المذكور - بل وقعت - مع الاسف - خارج هذا الاطار حيث البديهة أو التخمينات أو المشاعر التى كثرت الكتابة عنها ليست مما يمكن اختباره ضمن المادة العلمية للإدارة . ومهما يكن من أمر فلا نستطيع القول بأن البديهة أو التخمينات أو المشاعر عناصر غير هامة ، بل يمكن القول فقط أنها غير « علمية » ...

#### ( ب ) ثبات الاختبار : Reliability

يختص هذا العامل بالدرجة التى يمكن بها تحقيق صحة المعلومات عن طريق آخرين عملوا على نفس المشكلة العلمية . فربما كان أكثر الطرق تأكيدا للتمييز بين الراى Opinion والمعرفة Knowledge ( كاعتقاد مدعم ) هو درجة الوصول الى نفس النتيجة بواسطة باحثين عديدين مستعملين نفس المعلومات ونفس طريقة تحليلها .

وفى الإدارة التربوية لم نصل بعد الى أن تؤكد آراءنا عن طريق تثبيت صحتها ، وكنتيجه لذلك فقد وصلنا - فى النهاية - الى مجموعة لا تحصى من الاسس التى هى فى الواقع أعمق قليلا من مجموعة من الآراء التى لم تحقق صحتها بعد علميا .

#### ( ج ) التعريف التطبيقي : Operational definition

تعرف المفاهيم التى تستخدم فى العلوم الطبيعية بواسطة حلقات من العمليات تسمح بفهم وتعريف الظواهر المشار إليها فى هذه المفاهيم . واعتمادا على ذلك يمكن القول بأن أهم الاعمال التى تقع على عاتق الإدارى صاحب النظرية أن يعرف المفاهيم التى يستخدمها بواسطة العمليات التى يحصل بها على معلوماته فى الإدارة .

#### ( د ) الاندماج أو البناء المنظم المنطقى :

وهو ما يعنيه هكسلى Huxley عندما عرف العلم بأنه « المنطق المنظم : Organized Common Sense » ليس لمجموعة من المعلومات

المجزأة ولكن لمجموعة من الحقائق المرتبطة البناء . ويتطلب ذلك أن تكون المعلومات في شكل نظام للتقسيم أو الخرائط الاحصائية أو البيانية أو ما أشبه ، كل ذلك على المستوى الوصفى . وأما على المستوى الإيضاحى فيعنى ذلك استخدام استنتاجات نظرية تحتوى على عمليات واستنتاجات فرضية أخرى . وهنا تكون القوانين والنظريات أو الفروض « قواعد » تبنى عليها بالمنطق الرياضى أو غير الرياضى معظم الحقائق الملحوظة أو التى قد تلاحظ في صور مختلفة حيث تندمج هذه المعلومات في شكل بناء موحد .

### ( هـ ) الاستيعاب : Comprehensiveness

تختلف المعرفة العالية عن المعرفة المعقولة Common sense في حجم واتساع المدى . ففي العلوم الطبيعية يمكن الحصول على معرفة ما هو أبعد من حدود حواسنا العادية عن طريق استخدام الميكروسكوب والتليسكوب مثلا . كما أن هناك اختلافا جوهريا آخر له أهمية كبيرة في العلوم الاجتماعية وهو الاستخدام العلمى للمفاهيم التجريدية Abstract concepts حيث توجد مجموعة كبيرة من الحوادث التطبيقية يمكن معالجتها من خلال عدد محدود من المفاهيم التجريدية .

وعلى ذلك فيمكن القول بأن المفاهيم التجريدية تساعدنا على التعميم وبالتالي ازدياد سلسلة المعلومات التى نفهمها . ويجدر بنا عند هذا الحد أن نحذر من غلق المفاهيم المرتبطة بالوحدة فريما روجعت بمعرفة جديدة تغير هذه المفاهيم من أساسها كما حدث في إنقسام الذرة مثلا . . .

وإذا ما وصلنا الى درجة اليقين بوضوح معالجة الإدارة بطريقة تنظيمها العوامل القياسية السابقة فان الاعتماد على فن الإدارة سيتضاءل تدريجيا وسيحل محله إدارة تعتمد على نظريات علمية .

### الإدارة كعلم تطبيقي

يعتبر الإدارى رجل علم تطبيقي يشبه الى حد كبير المهندس والطبيب ، إلا أن عمله سيظل - دائما - يحتوى على شيء من الفن أيضا مثلما يحتويه عمل المهندس والطبيب . وسيقل استخدام الفن كلما ازدادت كمية المعرفة العلمية التى تحل محل الإدارة غير العلمية . والحقيقة أن طبيب اليوم قد فاق طبيب القرن التاسع عشر لأن كمية المعرفة الممكن الحصول عليها حاليا أعظم مما أمكن معرفته فيما مضى ، ولو أن ذلك لا يعنى أن طبيب اليوم أكثر من سابقه فنا .



والادارى تحت التمرين يجب أن يكون قادرا على استخدام النظرية بنفس الطريقة التى يستخدم بها طبيب الامتياز النظرية العلمية التى اكتشفها الباحثون فى « معامل الحيوى » . ولا يحتاج الطبيب لمعرفة (( نظرية نمو الأعفن )) ليصبح قادرا على استخدام البنسلين فى علاج الإصابة بالاستربتوكوكس ، إلا أنه يصبح طبيبا فقيرا فى معلوماته اذا لم يستطع استخدام البنسلين . وبمثل هذا الوصف يجب أن يكون الادارى التربوى قادرا على الاتجاه نحو النظرية الادارية رغبة فى الاسترشاد - مثلا فى حل مشكلة العلاقات الانسانية بين هيئة المرؤسين المتعاونين معه .

وما ننصح به هنا أن التمرين على الادارة يجب أن يكون استخداما لنظريات الباحثين فى الادارة بحيث تكون الفروض التى يجب اختبارها من وجى خبرة ادارية فى الميدان ، وأن يتأكد المهتمون بتشكيل النظريات الادارية من أن لها علاقة بالمشاكل التى تهم الاداريين القائمين بالعمل فعلا .

### حدود قياسية لنظرية الادارة

يجب أن تشبه الحدود القياسية لنظرية الادارة الحدود القياسية للنظريات العلمية الاخرى بالإضافة الى حدود قياسية خاصة بنظريات الادارة ذاتها . وحيث أن الادارة هى علم تطبقى فان الحدود القياسية المقترحة تتعلق باستعمال نظرية الادارة وهو ما يساعدنا على التعرف على أهمية النظرية بالنسبة للادارى . وطبعى أن ترتبط هذه الحدود القياسية بمثيلاتها فى النظريات العلمية حيث أن المجموعتين ليستا متبادلتى التنافر Mutually Exclusive

وأهم هذه الحدود القياسية ما يأتى :-

#### ١ - النظرية كمرشد للعمل :

النظرية الفقيرة هى ما لم تمد الادارى بما يحتاج اليه لعمل . ولا يستمد الادارى من النظرية ما يجب أن يكون أو حيثياته ، بل ما سيحدث وحيثياته : لو اتخذ اجراء معيناً ، بمعنى أن تختص النظرية بنتائج الاجراء بعيدا عن نظم القيم المعمول بها . ولو حدث أن اتبع الادارى ذلك فسيحدث أن تصبح النظرية فعالة . Theory in Action ( لاحظ تعبير لو - فسيحدث ) .

ويقول ثومسن Thompson: أن النظرية الكافية تجهز دارسيها : -  
( ١ ) للنمو خلال خبراتهم بمدىهم بالطرق الاقتصادية لتنظيم هذه الخبرات .

(ب) تؤكد العلاقات بين الظواهر المختلفة بآثاره يقطتهم نحو اجراءات التنفيذ غير المتوقعة ونتائجها .

(ج) تساعد متبعتها على تجنب التفسيرات السطحية للاجراءات الناجحة .

(د) توجه نظر دارسيها ليكونوا على علم بالظروف المتغيرة التي ربما تطلبت تغييرا في نماذج السلوك الاداري .

وبالاضافة الى النتائج المتوقعة السابق الكلام عنها فان النظرية تساعد الاداريين على العلم بالنتائج غير المتوقعة لما يتخذون من اجراءات ، وتوجه نظرهم الى الاهتمام بالعمليات والعلاقات بينها لا الى طريقة التنفيذ - التي تعتبر بدون هذا الاهتمام معالجة ميتة للموضوع .

اما فهم العمليات والعلاقات فانها تمكن الاداري من ان يمتد ويتوسع بإطار مفاهيمه حيثما تزداد معرفته وعمق ادارته .

#### ٢ - النظرية كمرشد لجمع الحقائق :

تعتبر الحقائق - دون شك - أساسية في بناء النظرية ، وهنا يحذر « كوهين Cohen » من جمع الحقائق التي لا لزوم لها فتفرقنا في أكوام من الحقائق دون تقدم نحو حل المشكلة . وحتى تكون الحقائق ذات قيمة يجب أن تكون مرتبطة بعضها ببعض . واستخدام النظرية في جمع الحقائق توضح لنا هذا الارتباط في شكلين :

الاول : في عملية بناء نظرية أساسية تحمل الحقائق التي جمعت المفاهيم التي اكتشفت .

الثاني : في كتابة النظرية حيث تعتبر الحقائق التي جمعت اما اشارة من النظرية بأهميتها ، أو أنها تحقق صلاحية النظرية ذاتها .

وعلاوة على ذلك فان النظرية تعطي معنى للحقائق التي تكتشف بعد . ويقول « دالين باخ Dallen Bach » في هذا الصدد أن عمل شيء دون ما نظرية تسانده هو تجربة دون علم لا تساهم بشيء في زيادة المعرفة .

#### ٣ - النظرية كمرشد لمعرفة جديدة :

من أهم القواعد التي تأخذها من النظرية هو الحصول على معرفة جديدة . فبينما نجد ن نتائج البحوث والنظريات العلمية تكاد لا تحصى الآن وخاصة في الطبيعة النووية والفلك الا ان التعميم الناتج منها يمكن تطبيقه أيضا في الادارة . ويعتبر اكتشاف الكويكب « نبتون » من أجمل

الامثلة على كيفية الوصول الى معلومات جديدة عن طريق النظرية .  
فالكوكب المذكور بعيدا جدا عن الارض للدرجة يتعذر معها رؤيته . وعند  
ملاحظة خط سير الكواكب « يورانس » وجد أن حركته ذات فترات غير  
منتظمة . وحيث أن قوانين حركته قد تأكدت وقررت صحتها فإن أي  
اختلال في نظامها يجب أن يكون سببه وجود جسم غريب ذو حجم له  
اعتباره . وبناء على هذا الاستنتاج فقد تمكن علماء الفلك من أن يقرروا  
وجود الكوكب « نبتون » . ففي حقل الادارة لو استطعنا أن نبني نظرية  
ادارية مشابهة لنظرية الفلك هذه فقد يمكننا تطوير معرفتنا للادارة بنفس  
الطريقة حيث نهتدي الى معرفة جديدة ثم اقتراح فروض يمكن اختبار  
صلاحيتها . . . وهذه بالتالى تؤدي الى فروض أخرى أحدث منها . وهلم  
جرا .

#### ٤ - النظرية تشرح طبيعة الادارة :

من اقيم فوائد النظرية شرح الظاهرة تحت الاختبار ، وعلى ذلك فإن  
نظرية الادارة تساعد على تفهم ماهية الادارة . ولقد تطوّر هذا المفهوم في  
اكثر من النظريات الحديثة حيث عرف « جتسلز Getzels الادارة  
بأنها : بنائيا - Structurally - عبارة عن سلم العلاقة بين الرئيس  
والمرؤوس في اطار النظام الاجتماعى ، كما أنها - وظيفيا Functionally -  
عبارة عن استخدام هذا السلم في تعيين وربط الادوات والامكانيات الوظيفية  
للحصول على أهداف هذا النظام الاجتماعى . وعلى الرغم من أن هذا  
المفهوم قد لا يمثل طبيعة الادارة الا أنه واضح يمكن قياسه . وقد يعتبر  
طريقة مريحة للتفكير في كنة الادارة كأساس لكثير من البحوث والنظريات  
التي جاءت بعده ومنها نظرية الكاتب التى سيأتى ذكرها بعد قليل .

ومهما يكن من أمر فإن نظريات أخرى قد تكون أساسا أكثر صلاحية  
للتفكير في كنة الادارة ودراسة طبيعتها .

#### تعريف النظرية

أظننا نذكر ما ناقشناه في الجزء الاول من المقال عن وصف النظرية بما  
عداها . . . What theory is not ومقدرة محتويات الادارة لتتحمل  
معالجتها بطريقة علمية ، والعوامل القياسية التى تحدد المفهوم النظرى .  
أما وقد ناقشنا ما سبق فقد آن لنا أن نوضح في عبارة محددة ماهية  
النظرية .

يقترح « هالبن Haipin » فى هذا الخصوص أن نقبل استعمال



« فاجل » Feigl لكلمة النظرية كقاعدة وأن يحدد الباحثون والنظريون استخدامهم لهذه الكلمة كما استعملها « فاجل » هذا .. ولا نرى غضاضة في الموافقة على رأى « هالبن » كخطوة لازمة للتقدم ، ولو أنه قد يسبب ضيقا في الابتكار النظرى الادارى . ومهما يكن من أمر فيقول « فاجل » :

« وحتى نقر تعبيرا لا يتيه بنا دائما في دوامة من الاضطراب اقترح تعريف (( النظرية )) بأنها مجموعة من الاستنتاجات يشتق منها مجموعة أكبر من القوانين المدروسة بواسطة عمليات رياضية - منطقية . وعلى هذا الاساس فان النظرية تمول شرح هذه القوانين المدروسة ، وتوحد صفات أجزاء المادة المختلفة نسبيا . وعلى الرغم من اعترافنا بأنه لا يوجد فاصل واضح محدد ( فيما عدا واحد فقط ) بين الاستنتاجات النظرية والقوانين المدروسة فان المميز من ناحية مستوى كل منهما هو الضوء الذى يلقيه كل بطريقته . وهناك تعبیر آخر ربما اقترح أن التفسير العلمى النظرى يمكن أن يكون حيثما أمكن استقاء عبارات وصفية من استنتاجات فرضية أو عامة . .

وربما أدى بنا هذا الاستعمال لكلمة النظرية الى تعريفها بما يأتى : -  
(( النظرية )) مجموعة من الاستنتاجات يشتق منها مجموعة من القوانين المدروسة ( قواعد ) ، وعلى ذلك فهى ليست قانونا ، وليس من المهم سرعة اثباتها بتجارب مباشرة .

ويمكن تدعيم ذلك بمثالين من تاريخ العلوم الطبيعية :

الاول : نظرية « كوبرنيكس » السابق الكلام عنها قبلها الناس مدة :  
حوالى ١٥٠ عاما قبل أن يظهر لها اثبات مباشر .

الثانى : قانونا « بويل » Boyle ، وجاى - لوساك Gay-Lussac .  
البلدان عرفا قبل أن تظهر نظرية الغازات المتحركة بزمان طويل . أما نظريات الادارة التربوية فمنها عدد قليل اقترب وصفها من تعريف « فاجل » Feigl ، إلا أنها لم تكن منتجة للفروض الممكن اختبارها . وربما عزى ذلك الى نقص المفاهيم ذات القوة الكافية التى تمكن من بناء نظريات ينطبق عليها تعريف « فاجل » المذكور بكل دقة . ولم يشبط ذلك من عزم علماء الادارة فى أن يبنوا نظرياتهم فبحثوا عن مصادر عديدة لطريقة بناء النظرية الادارية وتوصلوا الى أنها اللغة التى تعبر عن القوة : قوة تحريك الانسان لاختيه الانسان لا عن طريق القوى البعيدة عن سيطرته .. بل عن طريق العلم الذى يبحث فى « ما يكون » .. وأن نظام القيم فى معالجة

الأمور يعتبر من العوامل المتغيرة التي تؤثر فقط في مدى ما تشير به النظرية .

### المصادر التقليدية لمحتويات النظرية الإدارية :

يمكن تلخيص المصادر التقليدية التي اعتاد علماء الإدارة أن يستخدموها في استقاء محتويات نظرياتهم فيما يلي :-

- ١ - التقارير والتعليقات التي يدلي بها المديرون .
- ٢ - البحوث الاستثنائية للمدرسين .
- ٣ - التسبيب الاستنتاجي للمعلمين .
- ٤ - تحويل نماذج للنظريات من العلوم الأخرى .

### المصادر الجديدة لمحتويات النظرية الإدارية :-

أما المصادر الجديدة فهي التي يحاول علماء الإدارة خلقها وتدعيمها بالبحوث التجريبية الإدارية ولو أن الكثيرين ما زالوا يعتقدون بأن الوقت لم يحن بعد لأجراء مثل هذه التجارب . ويميل هؤلاء وغيرهم إلى بحوث الملاحظة لأنها أكثر ضمانا لتحديد المرغوب تفسيره .

### قواعد بناء النظرية :-

لخص « هومانز » Homans مناقشته في بناء النظرية بما يأتي :-

- ١ - البحث أولا عن الواضح - السهل - المعتاد والمألوف .
- ٢ - التعبير عن الواضح بكل ما فيه من تعميم .
- ٣ - الكلام على شيء واحد في نفس الوقت .
- ٤ - استبعاد ما يمكن استبعاده مما يتكلم عنه .
- ٥ - الوصف المنظم للعلاقة بين الحقائق التي وصفها الألفاظ .
- ٦ - وصف التحليل بالمجردات ذات المفاهيم العملية والتطبيقية ذات المعنى الواضح غير المشكوك فيه ، كما يمكن اختبار الفروض المبينة على هذه المفاهيم .

ومن النظريات الإدارية التي ذاع صيتها حتى الآن ثمانى نظريات : أربعة منها تربوية وأربعة منها غير تربوية . فالنظريات الإدارية التربوية المعروفة الآن هي :-

٢ - نظرية « مورت وروس Mort & Ross » التى بنيت على قواعد « حسن التصرف » من خلال مفاهيم سميت « احكام متزنة » .

٣ - نظرية « سيرز Sears » التى تقول بأن « الوظيفة الادارية تستمد طبيعتها من طبيعة الخدمات التى تديرها .

٣ - نظرية « المقدرة » التى بناها مركز البرنامج التعاونى للادارة التربوية بالولايات الجنوبية بامريكا تحت اشراف دكتور جراف Graff .

٤ - نظرية « جتسلز Getzels » التى بناها بالمركز الادارى بالغرب المتوسط بجامعة شيكاغو والتى تصف الادارة بانها « عملية اجتماعية يفهم فيها السلوك الوظيفى على انه محصلة لاتجاهين اتجاه شخصى واتجاه العمل الذى يؤديه العامل .

اما النظريات الادارية فى غير مجال التربية فتتلخص فى : -

١ - نظرية « ارجيرزوباك Argyris & Bakke » التى تدور حول فرض « ان هدف وعمل الفرد فى المنظمة التى يعمل بها يقفان عند نقاط حرجية ، مختلفة ومتعارضة اساسا .

٢ - نظرية « سيمون Simon » التى تدور حول زيادة منطق القرارات الادارية مبنية على النظام النظرى للعلاقات بين الجماعات لصاحبه هومانز Homans .

٣ - نظرية « ليتشفيلد Litchfield » التى تقول بان « الادارة لها مجموعة من الثوابت العالمية التى لا تتأثر باختلاف نوع الادارة » ، ومنها استنتج أن هناك حاجة الى لغة افضل ، وهناك حاجة الى اعتبار دور المتغيرات فى الادارة ، كما أن هناك حاجة الى الاستفادة مما وصلت اليه العلوم الاخرى .

٤ - نظرية « بارنارد Barnard » فى وظائف المدير والتى منها امكن استنتاج أكثر من ستة عشر قاعدة ادارية تدور حول « التعاون الوظيفى » .

**والكتاب فى مجال الادارة بحث تطبيقى خاص أمكن استنتاج النظرية التالية منه : -**

**« الادارة هى ذلك النوع من الاتصال الذى يربط بين أهداف الفرد وأهداف المنظمة للحصول على السلوك المرغوب فيها .**



ويقوم على قياس النظرية معادلتها التي تقول :

$$OB = \frac{C^2}{GI \times GO} = 1 \quad \text{أو} \quad 1 = \frac{ص^2}{أ ف \times أ م} = م$$

بفرض أن الرمز : س م يعبر عن السلوك المرغوب في المنظمة  
OB = Organizational Behavior

والرمز : ص : يعبر عن الاتصال بين الرئيس والمرءوسين حتى يفهم  
كل منهما الآخر  
C = Communication

والرمز : أ ف يعبر عن أهداف الفرد العامل في المنظمة  
GI = Goals of the Individual

والرمز : أ م : يعبر عن أهداف المنظمة  
GO = Goals of the Organization

وقد فرضت النظرية قيما متساوية Equal values لكل من المكونات الثلاثة :

- ١ - الاتصال بين الرئيس والمرءوسين حتى يفهم كل منهما الآخر .
- ٢ - أهداف الفرد العامل في المنظمة .
- ٣ - أهداف المنظمة ذاتها .

واعتبرت المعادلة أن السلوك المرغوب في كل منظمة وحدة متكاملة قيمته عدديا واحد صحيح ، وأن كلا من أهداف الفرد وأهداف المنظمة ثوابت - على الأقل لفترة ليست قصيرة . وأن المتغير هو الاتصال بين الرئيس والمرءوسين . وعليه يتوقف نوع سلوك المرءوسين تحت هذه الإدارة .

وحتى تكون القيمة العددية للسلوك المرغوب في كل منظمة ( واحدا صحيحا ) مع تساوى القيمة الموضوعية لكل من مكوناته الثلاثة فقد وجب « تربيع » القيمة العددية للاتصال في المعادلة .

أما كيف قيست قيم المكونات الثلاثة للجانب الايمن من المعادلة فقد أقر بنودها لجنة من « الحكام Jury » ثم اختبرت بعد ذلك خلال البحث . واعطى لكل بند « درجة قيمية Value Grade » .

وقد كانت بنود الاتصال التي قيمت هي :

- ١ - ديمقراطية الاتصال .
- ٢ - طريقة الاتصال .
- ٣ - عدد مرات الاتصال .
- ٤ - دقة معلومات الاتصال .
- ٥ - وضوح معلومات الاتصال .
- ٦ - صراحة معلومات الاتصال .
- ٧ - منطق معلومات الاتصال .
- ٨ - تسلسل الاتصال .
- ٩ - القيادة في الاتصال .
- ١٠ - ابتكارية الاتصال .
- ١١ - سرعة قراءة الرئيس .
- ١٢ - سرعة كتابة الرئيس .
- ١٣ - سرعة فهم الرئيس لما يقرأ .
- ١٤ - دقة تأشيريات الرئيس .
- ١٥ - وضوح التأشيريات للمنفذين لها .
- ١٦ - فهم الرئيس لما يشير به .
- ١٧ - اختيار الفاظ التوجيه .
- ١٨ - التحدث بالارقام .
- ١٩ - تقييد الحوادث فتريا .
- ٢٠ - كتابة المذكرات .
- ٢١ - ربط الحوادث بالاسماء .
- ٢٢ - المناداة بالاسم الاول .
- ٢٣ - المناداة بالاسماء الصحيحة .
- ٢٤ - صحة كتابة الاسماء .
- ٢٥ - سرعة اصدار القرارات .
- ٢٦ - الاصرار على الرفض عند وجوب الرفض .
- ٢٧ - المهارة في عقاب المرعوس مع اعطائه فرصة للتحسن .
- ٢٨ - التركيز على المشكلة لا الشخص عند التأنيب .
- ٢٩ - قدرة تعليم الرئيس للمرعوسين .
- ٣٠ - قدرة تعلم الرئيس من المرعوسين .

- ٣١ - إثارة اهتمام المرءوسين .
- ٣٢ - تشجيع المرءوسين .
- ٣٣ - مكافأة المجددين .
- ٣٤ - استشارة جميع المستويات .
- ٣٥ - تكرار المقابلة الشخصية بين الرئيس والمرءوسين
- ٣٦ - اكتشاف القيادات الجديدة خلال المقابلات الشخصية .
- ٣٧ - استخدام وسائل الاتصال « غير اللفظي »  
Non-Verbal Communication أحيانا لظهور الموافقة أو الرفض
- ٣٨ - مشاركة شعور المرءوسين .
- ٣٩ - معاملة المرءوس كأنسان .
- ٤٠ - القدرة على خلق توافق فكري مع المرءوسين .
- ٤١ - القدرة على فض المنازعات وديا .
- ٤٢ - تجهيز الذهنى لاستقبال الجديد .
- ٤٣ - تحوير وسائل الاتصال أو تغييرها .
- ٤٤ - إقامة اجتماعات ترفيهية تجمع الرؤساء والمرءوسين .

#### أما بنود أهداف الفرد العامل فكانت :-

- ١ - مرتب كاف .
- ٢ - استمرار الترقية .
- ٣ - سرعة الترقية .
- ٣ - عمل غير مرهق .
- ٥ - اجازة كافية .
- ٦ - تأمين صحى .
- ٧ - تأمين على الحياة .
- ٨ - معاش كاف .
- ٩ - مكافآت تشجيعية .
- ١٠ - سكن طيب .
- ١١ - زواج كريم .
- ١٢ - حياة منزلية مريحة .
- ١٣ - تربية طيبة للاولاد .
- ١٤ - اكتفاء بلذة العمل .



## وأما أهداف المنظمة التي قيمت فكانت :

- ١ - الربح المادي .
- ٢ - سرعة الانتاج .
- ٣ - سهولة الانتاج .
- ٤ - نوع الانتاج .
- ٥ - تطوير وسائل الانتاج .
- ٦ - الحصول على ساعات العمل المقررة .
- ٧ - الحصول على اتقان في العمل .
- ٨ - المواعيد المضبوطة .
- ٩ - تناسق العمل .
- ١٠ - تعاون العاملين .
- ١١ - نمو المنظمة .

ولأود أن استطرد في تفاصيل القيم الدرجية لكل بند ، حيث أنها وضعت في ظروف قيمية قد تكون مختلفة - والقيم كما ذكرنا سابقا هي عوامل متغيرة فقط في جانب النظريات إلا أنني أحب أن أذكر القارئ بتساوي قيمة النواحي الثلاثة في الجانب الايمن للمعادلة على الرغم من عدم تساوي قيمة البنود الفردية تحت كل ناحية .

وقد يرى القارئ الكريم إعادة صياغة بعض البنود بما يتناسب مع وضعه الإداري الخاص في حالة الرغبة في استخدام النظرية أو تطبيقها ، إلا أن ذلك - في نظري - لن يغير من النظرية العامة أو من اتجاهها أو من معادلة اثباتها شيئا . « فالإدارة هي ذلك النوع من الاتصال الذي يربط بين أهداف العامل وأهداف المنظمة للحصول على السلوك المرغوب فيها » .

وبعد كل ما سبق من مناقشات حول « النظرية الإدارية التربوية » منشأ وتطورا ، ونظرا لتزايد حاجتنا إلى إداريين تربويين كل يوم ، وعدم سهولة انتقاء الأكفاء الأذكياء القياديين بالفطرة ، فقد وجدنا أنفسنا نطرق باب « النظرية » في الإدارة عليها تكون منارا لمن تولى الإدارة وليست لديه فطرتها القيادية ، وعونا لمن فيهم صفات القيادة على استمرار تطويرها .

\* \* \*

# الزراعة وتدريسها في المجتمع الريفي

للدكتور عبد الحميد فوزي

الأستاذ المساعد بالمعهد الزراعي العالي بمشهر

## ١ - حاجة المجتمع الريفي الى الخدمات التعليمية الزراعية :

تعتمد الغالبية العظمى من سكان الجمهورية العربية المتحدة على الزراعة كمهنة وكوسيلة وطريقة لحياتهم . وطبقا لاحصائيات عام ١٩٦٠ يبلغ تعداد الجمهورية العربية المتحدة ٢٦.٥ مليون نسمة منها ١٦.١١ مليون نسمة تعيش في مناطق زراعية وتزاول الزراعة ، أى أن أكثر من ٦٠ ٪ من السكان في مصر يعيشون معيشة ريفية .

وتزاول هؤلاء الزراعة بالممارسة والتقليد والمشاركة . أما نسبة من يزاولون الزراعة بعد دراستهم لها فلا تزيد على ٢ ٪ أى نسبة تكاد تكون معدومة . أما الباقون ممن درسوا الزراعة فيعملون في وظائف ثابتة أغلبها في التدريس : وهذه نسبة منخفضة جدا تعنى ان القطاع السكاني الزراعي لا ينال التعليم الواجب توفيره له مما يستدعى إعادة النظر في نظام التعليم عامة والتعليم الزراعي خاصة لتوفير التعليم المناسب لذلك القطاع السكاني .

وتدرس الزراعة حاليا في مراحلها الاعدادية والثانوية - غالبا - بطريقة نظرية . وان كانت هناك دراسات عملية ومعملية وحقلية فانها غير واضحة المعالم بالنسبة لكل من الطالب والمدرس لعدم وضوح أهداف تدريسها أو أهداف التعليم الزراعي بصفة عامة .

وتعتمد البرامج الدراسية بصفة عامة على تطوير الناحية المهنية والتكنولوجية بتدريس طرق ووسائل الإنتاج . ولا ريب أن هناك كثيرا من المشاكل في التدريس ويكفى القول هنا ان هذا التدريس يعتبر على اساس التعريف المقبول للتعليم الزراعي - مختلا لضعف الدراسات الاجتماعية الواجب توافرها . ومن المعروف علميا ان كل الابحاث والدراسات التكنولوجية لن تؤتي ثمارها وتحقق المرجو منها في زيادة الانتاج الزراعي الا اذا اعتبرت حلقة متصلة تماما بالمشاكل الاجتماعية والاقتصادية للريف المصري .

ورغم المحاولات المتكررة التى بذلت للارتقاء بالتعليم الزراعى وتحقيق أهدافه فهناك نقص شديد فى الأبحاث العلمية التى يمكن على أساسها بناء برنامج شامل له فى الجمهورية العربية المتحدة . وفى المحاولات المتكررة لتدريب المدرسين الزراعيين ابتداء من عام ١٩٥٣ ، والاستعانة بالخبراء الأمريكيين وخبراء الأمم المتحدة وعقد مؤتمرات للنرسى المواد المختلفة والمفتشين والنظار والدورات التدريبية لهم ، وإنشاء جماعة زراع المستقبل ، وتدريب الطلبة فى المزارع وإنشاء الجمعيات المدرسية التعاونية ، ومشروعات الطلبة ، وتدريس الآلات والتدريب فى الخارج ، وربط المدرسة بالبيئة وإعادة النظر فى المناهج إلا أنه من الواضح أن القطاع السكانى الريفى ما زال بعيدا عن هذا النوع من التعليم ويعمل تحت خبرة وتوجيه أولئك الذين - وإن كانوا قد درسوه - لم يشتركوا فيه .

## ٢ - فى تطوير التعليم الزراعى فى المجتمع الريفى

إن الحاجة ماسة والطريق ممهد للارتقاء بالتعليم الزراعى وتطويره فى الجمهورية العربية المتحدة ومن الأسباب التى تدعو إلى سرعة النظر فى تطوير ذلك النوع من التعليم أن لتدريس الزراعة فى مجتمعنا وظائف أهمها :

١ - توفير الأعداد المطلوبة من المتعلمين الزراعيين للمشاركة فى المشروعات الزراعية الكبرى الناتجة عن التوسع الزراعى الأفقى فى السند العالى - الوادى الجديد - مشروعات الواحات - سيناء - شمال الدلتا - تحويل أراضى الحياض إلى رى مستديم حسب خطط التنمية .

٢ - زيادة الانتاج الزراعى فى الجمهورية العربية المتحدة : فنسبة وارداتنا من المواد الغذائية تتزايد عاما بعد عام . وقد كان القمح أهم وارداتنا فى عام ١٩٦٢ رغم ثبات المساحة المنزرعة قمحا والعمل على زيادة انتاج الحاصلات الزراعية الأخرى عن طريق استعمال الوسائل العلمية وتطبيقها . وهناك فرص لزيادة انتاجنا عن طريق دراسات فى التسميد لجميع الحاصلات ثم تطبيقها ، مقاومة الآفات مقاومة فعالة مبنية على أسس علمية ، لا عقائدية ، تربية المحاصيل ، تربية الحيوانات ... الخ .

٣ - الحد من التزايد المضطرب فى عدد السكان بالجمهورية العربية المتحدة وقد وجد أن هناك ارتباطا سلبيا بين درجة التعليم وتزايد السكان فى ظروف اجتماعية معينة .



٤ - توفير نوع من التعليم يناسب الغالبية العظمى من السكان ويساعدهم على حل المشاكل المادية والاجتماعية التي تواجههم في حياتهم وانتاجهم .

٥ - نشر روح التعاون ومبادئه بين أهل الريف -المقابلة حاجتنا الاشتراكية التعاونية النامية . ولقد أثبت النظام التعاوني نجاحا ملحوظا في الانتاج الزراعى .

٦ - تنمية قيادات واهية في الريف تدرك مسؤولياتها وتستطيع المساعدة في التطوير .

٧ - رفع مستوى الريف الصحى والثقافى وتطويره .

٨ - ميكنة الزراعة واستخدام الآلات الزراعية الحديثة التى ستم فى خطوات تدريجيا لعدم الاخلال بنظام العمل الزراعى .

٩ - محاولة تصنيع الريف ونشر الصناعات الريفية المنزلية التى يمكن أن تكون دخلا للفلاح .

١٠ - مواجهة التطورات المستمرة والاكتشافات العلمية الحديثة التى تؤدي الى تغيير نظام الزراعة .

١١ - المساعدة فى تصنيع البلاد - فعلى عكس ما يعتقد البعض - ان العناية بالتصنيع وبالتعليم الصناعى لا يمكن أن تؤدي الى قلة الاهتمام بالزراعة - وبالتعليم الزراعى . فموارد الدولة ما زالت تعتمد على الانتاج الزراعى - ويجب أن نحاول زيادة تلك الموارد . وكلما تقدمت الصناعة كان معنى ذلك زيادة العبء على القطاع الزراعى الذى يجب أن يقابل مسؤوليات أكبر بعدد أقل من السكان .

١٢ - منافسة الدول الأخرى فى الانتاج الزراعى الجيد الذى يكون موردا جيدا لايراداتنا عن طريقا لتصدير وخاصة عن طريق تحسين صفات القطن ونظافة الأرز وحجم الحبة واعداد البصل والموالح وبعض الخضروات والزهور .

١٣ - المساعدة فى مقابلة مشاكل السلوك الانسانى الناشئة عن تغيير مظاهر الحياة المادية وانتشار وسائل الاعلام . فمن الثابت علميا أن الظروف المادية والاقتصادية تشكل الى حد كبير سلوك الانسان وأن تغير تلك الظروف لابد أن يؤثر فى ذلك السلوك . ولا ريب أن التغيرات المادية التى تحدث فى ريفنا وانتشار وسائل الاعلام المختلفة وخاصة

الراديو والتلفزيون والصحف والتعليم والتوسع في مد الطرق  
وزيادة وسائل المواصلات : يقتضى اعداد المزارعين عن طريق التعليم  
لمواجهتها .

١٤ - ان هناك ارتباطا موجبا قويا بين التعليم والانتاج : وفي هذا وحده  
ما يفتح باب الأمل اما م التعليم الزراعى . ويقول الدكتور محمد  
صبحى عبد الحكيم « أن الانسان كلما ارتقى مستواه الحضارى  
( وتقدمه التكنولوجى ) استطاع أن يتغلب على الصعوبات والعوائق  
التي تضعها البيئة الطبيعية والتي كانت تحاول - فى وقت ما - دون  
الاستغلال الزراعى » .



# دليل دراسة الفيلم التعليمي للمدرسين

للدكتور فتح الباب عبد الحليم

رئيس قسم التوجيه الفني بإدارة الوسائل التعليمية

من رأينا أن دليل دراسة الفيلم التعليمي ، أو دليل المعلم كما يسمى أحيانا لم يحظ بالأهمية الجديرة به ، فقد تفاضى أغلب المدرسين لسبب أو لآخر عن هذه الوسيلة الهامة وهم لذلك يستخدمون الأفلام معتمدين على دليل الأفلام أو على المعلومات الشفوية التي يتلقونها من أقسام الوسائل ، ولا بد أن يتغير ذلك الموقف حتى لا تكون هناك غرابة فيما لو قلت نسبة الفائدة العائدة على التلاميذ الى الجهد الذي يبذله المدرس والوقت الذي يضيعه التلاميذ وحتى لا نعجب أيضا اذا أغفلت الجهات المنتجة للأفلام اخراج هذه الأدلة نتيجة لعدم الإقبال عليها . .

يدفعنا الى التفكير الجدي في هذه الوسيلة والحث على استعمالها ضرورة الاستفادة الى أقصى حد ممكن من كل الوسائل التعليمية ، وبخاصة تلك الوسائل الحديثة كالأفلام التعليمية التي تساعد على مقابلة تحديات التطور الكبير في التعليم والاعداد الهائلة الزاحفة على المدارس تلك التحديات التي ربما دفعت الكثيرين منا للتأمل في موقفنا من الاستفادة بالأفلام التعليمية لأقصى حد ممكن . يدفعنا كذلك الى توجيه النظر الى هذه الأدلة الطريقة الروتينية السائدة في استخدام الأفلام التعليمية فلا يزال الكثير من المدرسين يستعمل الفيلم التعليمي بدون تقديم أو تحضير سوى كلمات تنبيهية أصبح التلاميذ لا يعيرونها اهتماما لعلمهم بها مقدما . . وأصبح التعليم من الفيلم تعليما عارضا في أغلب ظروفه ، وليس فيه من توجيه المدرس الى أهم المواضيع المهمة في الفيلم الا القليل العابر وليس فيه من قبل التلاميذ تركيز على رؤية الجديد في الفيلم بما يساعدهم على حل مشكلاتهم الا بقدر ما تهديهم اليه خبراتهم الفضة .

تعريفا بهذه الأدلة نذكر الزملاء بالمواد الأساسية التي يحتويها دليل دراسة الفيلم كما نشير الى صوره المختلفة . .

في أغلب الأحيان يكون الدليل على صورة نشرة بسيطة أو كتيب من وريقات قليلة وفي بعضها الآخر يكون بطاقة متوسطة المساحة ١٣ x ١٨ سم تصل المدرس مع الفيلم أو قبله ، وقد يتضاءل الدليل حتى يكون وريقة صغيرة تلصق داخل علبة الفيلم كما فعلت ذلك أحيانا بعض الشركات المنتجة للأفلام الأمريكية . والقصد من هذا الدليل تعريف المدرس بمحتويات الفيلم وأحسن الطرق للاستفادة بها . لذلك يحتوي الدليل غالبا على أهم عناصر الموضوع التي يعالجها الفيلم والكلمات الجديدة



أو الاصطلاحات التي يتناولها وأسئلة للمراجعة و لتقديم الفيلم ثم بعض المراجع المتصلة بالموضوع وتضيف بعض الأدلة الى ذلك صوراً لأهم المواقف التعليمية الواردة في الفيلم . .

وتحقيقاً للفائدة من هذه الأدلة وتفتيحاً لباب البحث في هذا الموضوع حتى يساهم المسؤولون عن الوسائل التعليمية في أقسام الوسائل بالمحافظات أو بالإدارة العامة للوسائل التعليمية في إنتاج أدلة دراسية لأفلامنا ونشرها على المدرسين ، تقدم بعض الأسئلة ثم نأخذ أجاباتها من نتائج بحث أجرى في هذا الشأن عام ١٩٦٣ .

أجرى هذا البحث مدير مركز الوسائل التعليمية في منطقة من مناطق ولاية واشنطن بالولايات المتحدة الأمريكية .

يهدف البحث الى التعرف على مقدار أهمية دليل الفيلم التعليمي والعناصر الهامة التي يجب أن يحتويها ووسائل نشر هذه الأدلة ثم وسائل تحسينها . .

وكانت وسيلة الباحث الى ذلك هي ثلاث مجموعات مستقلة من الاستفتاءات أعدها واستفتى فيها ( ١٢ ) اثنى عشر مركزاً للوسائل التعليمية بالجامعات والمعاهد العالية ، ( ١٧ ) وسبع عشرة شركة منتجة للأفلام التعليمية ، ( ١٤٩ ) مائة وتسعة وأربعين مدرساً يعملون في مراحل تعليمية مختلفة فمنهم مدرسون بالمرحلة الأولى وآخرون بالمرحلة الإعدادية والثانوية في مستويات مختلفة . .

وأنا إذ أقدم خلاصة هذا البحث تأمل أن يكون لكل زميل الرأي الخاص به مع مراعاة ظروفنا وحاجاتنا المحلية وأن كنا نعتقد فيما بيننا في صلب هذه الكلمات ضرورة هذه الأدلة الدراسية للأفلام بين يدي المدرسين جميعاً . .

### أولاً - هل دليل دراسة الفيلم هام للمدرسين ؟

أسفرت الاستفتاءات عن اعتقاد جميع المستفيين بالتعليم الذين شملتهم الدراسة بأهمية هذه الأدلة أما شركات الأفلام فقد اعتبر الباحث إنتاجها لهذه الأدلة علامة على إيمانها بأهميتها ، وبلغت نسبة الشركات المنتجة لهذه الأدلة من بين هذه الشركات ٩٤ ٪ وهم ينشرونها مع أفلامهم .

أما مراكز الوسائل التعليمية في الجامعات والكليات فقد اتضح أن ٢٥ ٪ منها توزع هذه الأدلة تلقائياً مع كل أفلامها التي تعيرها للمدرسين و ٢٥ ٪ أخرى توزعها إذا طلبها المدرس .

وبلغت نسبة المدرسين الذين يستعملون هذه الأدلة ويصرون على ورودها مع الفيلم المعار أو قبله ٩٢ ٪ من جملة الذين وصلهم هذا الاستفتاء . .

## تعليقات :

ومما يلفت النظر : التعليقات التي أبدتها السادة المستفتون فقالت شركات الأفلام :

● انا نعتقد أن دليل دراسة الفيلم التعليمي أهم شيء يلحق بالفيلم وانا لذلك نعد دليلا لكل فيلم ننتجه .

● انا لنشعر أن مسؤولية الشركة أو الهيئة المنتجة للفيلم لا تنتهي بانتاج الفيلم وطبعه ولكن يجب أن يدخل في هذه المسؤولية أن نقدم الى المدرس المعلومات التي تؤكد أحسن استفادة ممكنة من هذا الفيلم . . .

وقالت مراكز الوسائل التعليمية بالمعاهد العليا والجامعات :  
● انا نعتقد بضرورة تشجيع أدلة الأفلام ونتخذ الى ذلك طرقا تؤكد هذا التشجيع .

● يؤكد الأساتذة في محاضراتهم في طرق التدريس ، وفي المواد الخاصة بالوسائل التعليمية استخدام هذه الأدلة ، وتضع الكليات نسخا منهما في ملفات خاصة تحفظ في المكتبة لاطلاع الطلبة عليها أثناء فترة تدريبهم على التدريس ( التربية العملية ) . .

● انا نحث على استخدام هذه الأدلة في النشرات والندوات والمحاضرات . .

● انا نوزع الأدلة بالمجان وباستمرار . .

● يجب أن يتضمن دليل الأفلام التعليمية بيانا بالأدلة المتوفرة قرينة كل فيلم وكيفية الحصول عليها . .

وقال ٧٨ ٪ من المدرسين مقترحين تشجيع استخدام هذه الادلة ( الكتالوجات ) .

● ويجب أن يخصص كل مدرس ملفا خاصا للأدلة الدراسية للأفلام التي يستخدمها ، ينمو هذا الملف بازدياد عدد الأفلام التي يستعيرها .

● ربما يكون من الأنسب لتشجيع استخدام هذه الادلة الدراسية أن يقدم رؤساء مراكز الوسائل نماذج منها للمدرسين وان يبينوا كيفية الاستفادة بها .

● حبذا لو عقدت ندوات بين المدرسين لمناقشة هذه الأدلة .

وحبذا لو خصص لهذه الأدلة الدراسية في كل مدرسة ملف خاص يتمشى مع دليل الأفلام الموجودة بالمدرسة أيضا . .

## ثانيا - ما أوجه الانتفاع بأدلة الأفلام التعليمية ؟

نسوق اجابة على هذا السؤال بيانا بنواحي انتفاع المدرسين بهذه الادلة كما وضحوها في استفتاءاتهم مرتبة بحسب النسب المئوية لكل منها :- ( انظر الجدول بالصفحة التالية )

أوجه الانتفاع بالأدلة					
م	اختبارية	الاختبارية الواقعية	الأعدادية	التأويلية	مجموع
١ - يستفاد بها في تحضير الأسئلة للمناقشة في الموضوع	٧٢	٨٠	٧٧	٤٣	٧٠
٢ - يستفاد بها في معرفة كيفية تقديم الفيلم للتلاميذ	٧٥	٧٩	٥٣	٦٢	٦٧
٣ - يستفاد بها في الاطلاع على الفيلم قبل العرض	٧٨	٦٥	٤٤	٣٣	٦٢
٤ - لتعاون في الاطلاع على الفيلم قبل العرض	٥٦	٦٥	٦٤	٥٥	٦٠
٥ - لتساعد على البت في فائدة الفيلم لموضوع الدراسة	٦٤	٦٢	٥٠	٥٧	٥٧
٦ - لتمدنا بالمقترحات الخاصة بأوجه النشاط التي تلي عرض الفيلم .	٦١	٧٦	٦١	٢٦	٥٥
٧ - لناخذ منها أسئلة للاختبارات التحريرية	١١	٣٢	٣٣	١٠	٢١
٨ - كمرجع دال على وسائل تعليمية أخرى .	١١	٣٣	٢٢	٧	١٨

× الأرقام التي تحتها خط تدل على النشاط الغالب على مدرسي هذه المرحلة الدراسية للطلاب . .



### ثالثا - ما سبل تحسين الانتفاع بالأدلة الدراسية ؟

ماذا تفعل شركات انتاج الأفلام في هذا الصدد ؟

ترسل بعض هذه الشركات نسخة من هذه الاداة لكل مدرس يطلبه أفلامها ، وتستخدم هذه الأدلة للدعاية عن الأفلام الجديدة وتسلم لكل مكتبة وسائل : مجموعة كاملة من الأدلة التي تصدرها .

● وبعضها يرسل هذه الأدلة بطلب أو بغير طلب الى عملائها عند صدور أفلام جديدة .

● بعضها يرسل هذه الأدلة مع مندوبيها الى المدارس ليعرضوا على المدرسين طريقة استخدامها كدعاية لأفلامهم وبعضها يبين طريقة الاستفادة بهذه الأدلة في أفلام تعليمية خاصة .

وتقترح بعض الشركات :

ان تخصص المكتبات ومراكز الوسائل لوحة اخبارية تعلق عليها الأدلة الدراسية لكل فيلم جديد يصل الى المكتبة .

ان يحتفظ كل رئيس قسم وسائل أو مكتبة وسائل بملف خاص للأدلة الدراسية ، ويضع منه دليلا مع كل فيلم خارج للاعارة .

● ربما استطاعت إحدى الهيئات التعليمية ( كنقابة المعلمين أو ادارة الوسائل التعليمية ) ان تخطط شكلا مبسطا عاما للدليل دراسي موضوعي موجز بغير اخلال بالعناصر الأساسية المطلوبة يفى بالفرض ويلائم وقت المدرس المزدحم بالجدول والتحضير وغيرها من أنواع النشاط . .

● أن يهتم اصلا في اعداد الأدلة الدراسية بمدرسي الفصول لكي تعاونهم في زحمة العمل على الاطلاع على محتويات الفيلم أو مراجعتها دون سابق اطلاع عليه وعلى متابعة عرضه لأنواع النشاط المختلفة .

### اقتراحات مراكز الوسائل التعليمية بالجامعات والمعاهد العليا :

● اذا كان لابد من استخدام الأدلة وجب ان توفرها المدرسة للمدرس كما توفر له الطباشير فهي مرجع هام لتخطيط كيفية الاستفادة بالفيلم . .

● أن يحث المدرسون على استخدامها للوقوف على محتويات الفيلم حتى ينتفع بها في التحضير للدرس وتحضير التلاميذ أنفسهم لمشاهدة الفيلم وتمريرهم بالذكرهم بالنقاط الهامة في الفيلم عند العرض وكدليل للمتابعة وتذكر التفاصيل ، ليستخدموها مع التلاميذ للمناقشة والتجريب بعد.

العرض ، وللتعرف على كفاية الفيلم للمدرس أو للهدف الذى يرمى اليه .  
المدرس . .

### اقتراحات المدرسين :

- ان يستخدم كمصدر للمعلومات فى تكليف الطلبة بواجبات منزلية .  
أو عمل فردى وخصوصا للطلبة المتفوقين .
- ان يستخدمها المدرس لتساعده فى زحمة اليوم الدراسى على توفير وقته فى الاطلاع على الافلام .
- ان يستفاد بها فى اعلام التلاميذ بتسلسل عرض الفيلم حتى يترقب كل منهم المواضع الهامة التى تدور حولها أسئلته أو استفهاماته . .

**رابعاً - بماذا يوصى المدرسون ومراكز الوسائل التعليمية فيما يتعلق بأهم المواد التى يجب أن يحتويها دليل دراسة الفيلم ؟**

أوصت الغالبية أن يشمل الدليل :

عنوان الفيلم ، طوله ، لونه ، موضوعه ، المرحلة التعليمية المناسب لها ، أهداف الفيلم والحقائق العلمية المتصلة بها ، تفاصيل عن الاجزاء الهامة من الفيلم ، والكلمات والمصطلحات الواردة به ، وتوجيهات لتقديم الفيلم ومناقشته وأسئلة للمناقشة ، الوسائل التعليمية الأخرى التى يمكن أن تخدم موضوع الفيلم ، أمثلة لأوجه النشاط التى يتابع بها المدرس الفيلم .

### خامساً - كيف تحفظ هذه الأدلة وكيف تعار للمدرس ؟

أما فيما يتعلق بنظام تداول هذه الأدلة الدراسية فان ٨٠ ٪ من شركات انتاج الافلام ترى وجوب حفظ هذه الأدلة فى عاب الافلام التعليمية كجزء لا ينفصل عن الفيلم وترى أن ذلك خير وسيلة لضمان توزيعها بانتظام ، ويرى آخرون أن تحتفظ كل مدرسة بملف لهذه الأدلة عند المدرس المشرف على الوسائل التعليمية أو أمين المكتبة وبملفات أخرى مماثلة فى مراكز الوسائل التعليمية وأخرى عند المدرس نفسه اذا احب وتيسر له ذلك . . .

وقد قال أحد المسئولين فى شركة لانتاج الافلام :

ان مفتاح الاستفادة بهذه الأدلة هو سهولة وصولها الى يد المدرس وان مكان حفظها وكيف تحفظ يتوقفان على الظروف الخاصة بكل مدرسة ، ولكى نقول عامة انها يجب أن تحفظ حيث تكون فى متناول المدرسين وأن يحتفظ كل مركز وسائل فى ( المديرية التعليمية ) أو الكلية بنسخ أخرى جاهزة للاعارة يضا ، وأن تكون كل نسخة مجلدة .

● بالإضافة الى ذلك فلن بعض المدرسين الحريصين على تحسين التعليم ينشئون لانفسهم ملفات خاصة بهذه الادلة ويجب أن نشجع هؤلاء

بكل الوسائل وان تسهل المدرسة للمدرس الذي يحاول ذلك ويستخدم أفلاما معينة كثيرة ، فتدفع له ثمن هذه الادلة اذا اقتضى الامر .

● ويرى بعض المسؤولين عن مراكز الوسائل ان هذه الادلة الدراسية تكلفهم مبالغ كبيرة وتضيع بلا فائدة ولا ترد اعاراتها وان بعض هذه المراكز ظل يرسل هذه الادلة الى المدارس قبل وصول الافلام اليها فكانت المدارس لا ترددها ثانية حتى بلغ العجز ٦٠ ٪ من جملة الادلة الموجودة في المراكز ، وان تكاليف هذه الادلة ومصاريف ارسالها على هذا النحو يجعل منها غرما كبيرا على المركز .

### سادسا - ما تكاليف اصدار دليل دراسة الفيلم ؟

لاشك ان الناحية المالية تلعب دورا كبيرا في توفير هذه الادلة وتوزيعها وخاصة اذا اراد مركز الوسائل التعليمية في المديرية او الكلية انشائها وطبعها ثم توزيعها على المدارس الراغبة . . ولكن الامر مختلف بالنسبة لشركات انتاج الافلام التي توزع هذه الادلة الدراسية بالمجان مع كل نسخة تبيعها . وتقول هذه الشركات ان المبالغ الاسمية التي تطلبها نظير النسخ الاضافية من هذه الادلة لا تساوي شيئا من نفقات اعدادها وانتاجها وان سعر النسخة الاضافية لا يقف عقبة في طريق الاستفادة بها لانه حوالى قرشين . واليك اسعار الادلة الدراسية من بعض الشركات المنتجة للافلام في امريكا بالعملة المصرية .

### الثمن بالليم :

١٥ النسخة الاضافية وخمسة نسخ مجانية مع كل فيلم تبيعه :  
٥٠ ٪ من الشركات المستفتاة .

٣٠ النسخة الاضافية ونسخة مجانية مع كل فيلم تبيعه :  
٦ ٪ من الشركات المستفتاة .

٣٠ النسخة الاضافية وعشرون نسخة مجانية مع كل فيلم تبيعه :  
٦ ٪ من الشركات المستفتاة .

٥٥٠ لكل مائة نسخة ونسختان مجانيان مع كل فيلم تبيعه :  
٦ ٪ من الشركات المستفتاة .

من ٣٠ الى ٢١٠ مليمات النسخة الواحدة :  
٦ ٪ من الشركات المستفتاة .

بالمجان . . . . . الا اذا طلبت بكميات كبيرة :  
٢٦ ٪ من الشركات المستفتاة .

اما عندنا في الجمهورية العربية المتحدة فان الانخفاض النسبي لاجور ايد العاملة والظروف المحلية الاخرى ستجعل نفقات طبع هذه الادلة على ادارة الوسائل التعليمية او اقسام الوسائل في مديريات التربية والتعليم بسيطة بحيث لا تتعدى مثيلاتها في الولايات المتحدة الامريكية بحال مهما بذلنا الجهد لاجراجها في شكل كامل . . .



# دور المناطق التعليمية في تدريب المعلمين

لأستاذ فخر الدين عوض

رئيس قسم التدريب بمنطقة شمال القاهرة

## اللامركزية وتحقيق الاهداف :

اقتضى نظام اللامركزية في وزارة التربية والتعليم أن يعهد الى المناطق العمل على تحقيق الاهداف التي رسمها المجتمع ، والمستويات التي اقترحها المسؤولون عن التعليم لكل مرحلة تعليمية .  
ولذلك فهي تقوم في حدود هذه المستويات بتخطيط شامل لكل الميادين التعليمية مستهدفة في ذلك النجاح الموصل الى الاهداف ، وهو يتطلب تحسين العوامل المتعاونة والمتفاعلة في العملية التعليمية .

## المعلم عنصر فعال :

والمعلم بطبيعة الحال من أهم العناصر البشرية المتعاونة في ميادين التربية والتعليم ، اذ يعتبر من الوسائل الأساسية التي تساعد المتعلمين على اكتساب خبرات الجنس البشري ، وتعمل على توصيلها اليهم بالطرق المختلفة . فاذا لم يكن المعلم موصلا جيدا ، فانه يشك في امكان تحقيق الاهداف التي يريجوها المجتمع من التربية والتعليم .

## التدريب ثمرة من ثمار الثورة العربية في مصر :

كان للثورة الوطنية التي انبثقت في مصر عام ١٩٥٢ فضل كبير في انشاء أجهزة متخصصة لشئون التدريب ، وكانت وزارة التربية والتعليم سباقة في هذا الاتجاه فانشئت بها ادارة للتدريب بالقرار الوزاري رقم ٦٣ بتاريخ ١٧/٢/١٩٥٥ ، ومن أهم واجباتها تحديد مستويات الكفاءة التي يجب الاحتفاظ بها لكل وظيفة معينة بالوزارة ، وحصر نواحي الضعف والعجز في هذه المستويات ، ووضع الخطط والبرامج لاستكمال النقص الحالي ، ومتابعة الاحتفاظ بالمستوى المنشود بصفة مستمرة .

وتدعيما للامركزية في مجال التدريب ، انشأت الوزارة أقساما للتدريب بالمناطق تمثل ادارة التدريب وتختص بتنفيذ ما جاء بالقرار الوزاري السابق الاشارة اليه ، وكل ما يتعلق بشئون الترشيح والاختيار والتعيين في الوظائف الشاغرة .

## التدريب والعناية بمستويات المعلمين :

وقد كان من نتيجة الطفرات المستمرة في التعليم ، والتوسع في فتح

المدارس في السنين السابقة أن عجزت المعاهد التربوية عن مقابلة احتياجات تلك المدارس من المعلمين اللازمين ، فسمح بالتعيين في وظائف التدريس بالمرحلة التعليمية المختلفة من بين خريجي المدارس والمعاهد والكليات التي لم يكن من طبيعة برامجها اعداد المعلم ، كما سمح بشغل وظائف التدريس بالمدارس الثانوية والاعدادية بعناصر لا يتفق اعدادها التربوي مع مستلزمات المراحل التي يعملون فيها . ونتج عن ذلك كله قصور في قدرة المعلمين من الوصول الى المستوى المطلوب .

وفي ضوء ما قدرته وزارة التربية والتعليم من مستويات معينة للكفاءة في هيئات التدريس بكل مرحلة ، ظهر أن هناك أنواع مختلفة من المعلمين في حاجة الى تأهيل أو استكمال تأهيل ، أو تحويل الى مرحلة تعليمية أقل ، أو الى عمل من نوع آخر .

واذ تغير المجتمع بفضل جهود الثورة العربية الى مستوى انساني كنا نفتقده من قبل ، واصبحت الاشتراكية والديمقراطية والتعاونية اهدافا ودعائم لحياتنا في الوقت الحاضر ، فان ترجمة هذه الاهداف الى اساليب سلوكية تحتاج الى جهد من القائمين على تربية النشء في هذه الايام . فكما أن هذه المعاني جديدة على المعلمين ، فهي جديدة كذلك على المعلمين أنفسهم . . . . . فحياتهم كانت خليطا من خبرات - في مجموعها - خاطئة لمعاني الديمقراطية وللسلوك الديموقراطي ، والسبب في ذلك بطبيعة الحال هو الاستعمار وأعوانه وأساليبهم في نشر الاتجاهات والمبادئ التي تتعارض مع مبادئ القومية العربية وروحها ، وفي تثبيت هذه الاتجاهات حتى يضمن الاستعمار لنفسه ولاعوانه مستقرا في قلب الوطن العربي . فنشأت الفرقة والتنافس الضار والاهتمام بالمصلحة الشخصية ، وكلها أمور بعيدة عن معاني الاشتراكية والتعاونية .

ومن هنا كانت الامة في الديموقراطية والاشتراكية والتعاونية عند المتعلم مثلها عند المعلم سواء بسواء ، ومسئوليته للعمل في تحقيق أهداف المجتمع العربي الحديث واضحة وليست هينة ، وتنحصر في ترجمة هذه الاهداف الى أنماط من السلوك يؤديها المتعلم في حدود قدرته وفي ضوء المناهج الموضوعية ، وذلك يلقي على عاتق المعلم مسؤولية كبرى ، وعلى المشرقيين عليه مسؤولية اكبر ، بالعمل على تكوينه تكوينا جديدا يتفق والفلسفة الاجتماعية التي ينادي بها زعيم الامة العربية .

ولذلك كان لزاما على **المنطقة التعليمية** أن تفكر مليا في رفع مستوى المعلمين بها من ناحية ثقافتهم العامة ، وإيجاد وسائل العلاج لكل حالة تكون في حاجة الى رفع مستواها ، سواء كان ذلك من ناحية المادة أو الطريقة فيما يعود على المعلمين بالفائدة ويحقق الاهداف التي من أجلها ينفق المجتمع من ميزانيته على المدارس لتكوين المواطن الصالح له .

## الاهتمام بميدان العمل المالى والكتابى :

وليس الاهتمام موقوفا على المعلمين فقط ، وانما يتفرع فى شتى ميادين العمل الفنى والعمل الكتابى . فمما لا شك فيه أنهما صنوا متكافئان ، وليس بينهما ما هو أقل أهمية من الآخر ، ومسئوليتهما واحدة من حيث أثرهما فى العملية التعليمية . فأنواع العمل كلها انهى الا وسائل القصد منها هو الوصول الى أهداف وغايات ، ولذلك كان لابد أن تتكاتف كل الوسائل لتحقيق تلك الأهداف ، ولن يتم هذا التكاتف الا اذا سار كل فى طريقه المرسوم بخطى ثابتة الى الامام دون عقبات أو معوقات . فالعمل فى المنطقة التعليمية والوحدات التابعة لها متصل الحلقات ، أشبه ما يكون بالعجلة التى تدور ويشدها الى بعضها عدد من الاسلاك لا غنى للعجلة عن احداها لان التنظيم الشامل بينها يدفع بالعجلة دفعا منظما . .

واذ وضحت أهمية العمل المالى والادارى وعلاقته بساقي الاعمال الاخرى ، فتحرص المناطق على ايجاد نوع من التنظيم الواضح الخطوات لكل عمل فى هذا الميدان ، بحيث يشتمل تخطيط مشروعات التدريب بها على برامج للعاملين فى الجهاز المالى والكتابى .

### تخطيط البرامج المحلية

لا شك أن تخطيط مشروعات التدريب المحلية فى المنطقة التعليمية يخضع لعوامل شتى أهمها الامكانيات المادية والبشرية التى يمكن أن تتعاون فى العملية التدريبية ، بالإضافة الى أهمية الاحتياجات التدريبية ومدى الحاج كل منها فى الافضلية على غيرها . ومن العوامل المادية مثلا ما يأتى :-

١ - الاعتمادات المدرجة فى الميزانية من بند ٦ الخاصة بمكافآت التدريب .

٢ - ما يمكن أن تقدمه توريدات المنطقة من أموال للصرف على خامات البرامج العملية والمطبوعات اللازمة لها .

٣ - مصاريف الانتقال التى يمكن صرفها للدارسين .

٤ - أماكن الدراسة وما تشتمل عليه من أدوات ومعينات .

اما الامكانيات البشرية فهى لا تقل أهمية عن سابقتها وهى تشمل :-

١ - المحاضرون .

٢ - الوجهون .

٣ - الخبراء والمتخصصون .

٤ - المشرفون والاداريون والعمال .



وفي شيء من التبسيط يمكن الإشارة الى العناصر المتقدمة فيما يلي :-

### **أولاً - الاعتمادات والمبالغ الخاصة بالصرف على البرامج التدريبية :**

تتعدد ميادين الصرف على البرامج التدريبية فتشمل :-

( أ ) مكافآت المشتغلين في عمليات التوجيه والمحاضرة والاشراف والاعمال الادارية .

( ب ) تكاليف الخامات والادوات اللازمة للبرامج ذات الطابع العملى ، كبرامج انتاج الوسائل التعليمية والتربية الفنية والمواد النسوية .

( ج ) نفقات انتقال الدارسين في الزيارات والرحلات التى يتضمنها تخطيط البرنامج التدريبى .

( د ) المطبوعات اللازمة لكل برنامج .

ولما كانت هذه العمليات تدخل في نطاق **تخطيط البرامج التدريبية** ، فانه يجب النظر اليها بعين الاعتبار ويتبع بشأنها ما يأتى :-

١ - يوزع نصيب التدريب في المنطقة ( من بند ٦ مكافآت ) على البرامج المحلية المقترحة ، وذلك يقتضى بالتالى ان تحدد البرامج المراد تنفيذها في اطار المبالغ المدرجة في الميزانية ، حتى لا تكون هناك برامج دون مبالغ للصرف عليها .

٢ - وكذلك بالنسبة للخامات والادوات : فيفرد لها جانب خاص من المال ، ولا بأس من مساهمة التفاتيش الفنية في هذا المجال بصرف بعض الخامات والادوات المودعة بمخازن المنطقة مما هو مقرر لتلاميذ المدارس لغرض تدريب المعلمين .

٣ - تحدد المبالغ اللازمة للصرف على انتقالات الدارسين في برامج التدريب لتنفيذ الزيارات التى تتضمنها خطة البرامج ، ولا يجوز تكليف الدارسين بالانفاق ويكفيهم ما يبذلونه من جهد في المواظبة على حضور التدريب والدراسة .

### **ثانياً - اعداد أماكن الدراسة للتدريب :**

يعتمد التدريب في المناطق التعليمية على دور التعليم التابعة للمنطقة ، ولئن كانت هناك قرارات بشأن الاستفادة من دور المعلمين والمعلمات كمراكز ثابتة للتدريب ، الا أنه يتعذر أحيانا عقد حلقات التدريب في بعض هذه الدور بسبب بعدها عن وسائل المواصلات ، أو لوجود أماكن لمبيت الطالبات بها أو لعدم إمكان تدبير أماكن فسيحة للاجتماعات التى تستوعب أعدادا كبيرة ، ومن هنا يصبح الاتجاه نحو المدارس الأخرى أمرا تحتتمه

الضرورة ولكن بشرط أن يتمتع المكان المختار بكل مقومات مركز التدريب وهي :

- ١ - سهولة وصول الدارسين اليه .
- ٢ - توفر الاضاءة الطبيعية والصناعية فيه .
- ٣ - أن يحوى قاعة فسيحة للاجتماعات ، أو مكان يسهل اجتماع الدارسين فيه ، وتتصل به أماكن وغرف لحلقات المناقشة .
- ٤ - أن يحوى مكتبة تسد حاجة المدعوين لحضور التدريب .
- ٥ - توفر الوسائل التعليمية اللازمة والمعامل وورش النشاط المختلفة .
- ٦ - أن يجد الدارسون فيه أماكن للاستراحة .

ويراعى في أثاث المدرسة التى تختار مركزا للتدريب أن يناسب أحجام الدارسين ، فلا يجوز مثلا ارغامهم على الجلوس في مقاعد التلاميذ بالمدارس الابتدائية لان ذلك يكون ملعاة للمضايقة والاستياء الامر الذى ينعكس على اتجاهاتهم نحو العملية التدريبية ذاتها .

### ثالثا - المحاضرون والموجهون والخبراء المتخصصون :

يتضمن تخطيط البرامج التدريبية موضوعات مختلفة تتطلب اختيار أصليح العناصر ذات الكفاية ، ونظرا لتعدد المحاضرات وتباين موضوعاتها فان الامر يتطلب وعيا من المسئولين عن تخطيط برامج التدريب بالعناصر البشرية اللازمة لوضعها في مكانها المناسب كجزء اساسي في خطة البرنامج . والتسجيل في هذه الحالة خم معين لكم نعرف بسهولة على كل من تقتضى الحاجة الاستعانة به وفي هذا المجال يمكن اتباع الآتى :-

١ - اجراء حصر كامل للكفايات العلمية في كل منطقة - ويعد لذلك سجل خاص .

٢ - اعداد بطاقات لكل القادة من العاملين في ميدان التربية والتعليم بالمنطقة مع تصنيفها طبقا لتخصصاتهم ، وعمل الفهارس اللازمة لهذا الغرض حتى يسهل الرجوع اليها في اختيار المحاضرين والموجهين اللازمين .

٣ - اعداد بطاقات أخرى للقادة والخبراء في مختلف الميادين ممن يعملون في قطاعات البيئة المحلية الحكومة والشعبية ، ويعمل لها الفهارس أسوة ببطاقات العاملين في المنطقة والوحدات التابعة لها ، لتكون مرجعا يستعان به في سد حاجة البرامج التدريبية .

### رابعا - اختيار مواعيد الدراسة وأثره على نجاح البرامج :

لاشك ان الاتجاه نحو تنفيذ برامج التدريب قبل بدء العام الدراسي ،

أد في أثناء العطلات يؤدي بطبيعته الى تمكين الدارسين الى الانتظام في حضور التدريب نظرا لخلوهم من الاعمال في هذه الفترة ، الا انه لا يمكن عمليا السير في هذا الاتجاه وتنفيذ جميع البرامج ، ولذلك كان لابد من توزيعها على مدار العام الدراسي بالقدر الذي لا يرهق كل من الدارسين أو القائمين على اعمال التدريب . وفي ضوء التجارب العديدة الماضية ، ولكي تؤدي العملية التدريبية ثمارها ويتمكن الدارسون من الحضور الى أماكن التدريب دون احساس بالملل والارهاق فانه يمكن اتباع الآتي :-

١ - يحسن تنفيذ برامج التدريب في المساء بحيث يعطى الدارسون فسحة من الوقت للراحة بعد نهاية أعمالهم اليومية في المدارس .

٢ - ولما كانت الدراسة في المدارس الابتدائية أصبحت تسير على نظام الفترتين ، فانه يمكن الاستفادة من هذا الوضع بحيث تتم عمليات التدريب على مرحلتين : احدهما لمدرسي الفترة الصباحية ، وتبدأ برامجها من الثانية بعد الظهر ويدخل في عدادهم المدرسون الذين يعملون في مدارس الشعب والتربية الاساسية . أما المرحلة الثانية فلمدرسي الفترة المسائية وتبدأ برامجها من السادسة مساء . وبذلك تتم التناسق في مشروعات تدريب العاملين بمدارس المرحلة الابتدائية .

٣ - ولكن تؤدي العملية التدريبية ثمارها ، تنفذ البرامج في وقت يمكن الدارسين من تطبيق ما حصلوه في أعمالهم اليومية ، ولذا يحسن أن يركز تنفيذها في النصف الاول من العام الدراسي بحيث لا يستبقى للنصف الثاني الا القليل .

٤ - ولما كانت مؤتمرات الادارة المدرسية من أهم الوسائل التدريبية التي تساعد على حل مشكلات العمل ، فانه من المستحسن التعجيل بها ، وعقدتها قبل بدء الدراسة حتى يتيسر المشرفون والمعلمون لمواجهة كافة الاحتمالات التي تصحب بدء العام الدراسي .

#### خامسا - ضرورة الاستفادة من نتائج العمليات التدريبية :

لم تكن دعوة الدارسين لحضور برامج التدريب ، الا بقصد تحقيق أهداف معينة مؤداها احداث تغيرات في هؤلاء الافراد تساعد على النمو في وظائفهم على النحو الساتر ، الاشارة اليه ، ولذا كان من المأمور فيه الانقاء على هؤلاء في أعمالهم التي دروا من أجلها لفترة يستطيعون خلالها المساهمة في تحسين العملية التعليمية في ضوء ما اكتسبوه من خبرات أثناء التدريب . ولا يجوز مثلا أن ينقل من دور ليكون « مدرس فصل » ناحر إلى عمل آخر كمدرس مادة بالنصف السادس ، أو أن يعفى من تدريسه علم أعمال المكتبات من عمله كأمين لمكتبة المدرسة لكي يعطى حدها كاملا ، في مادة تخصصه الى غير ذلك من الامور التي تضيق بواسطتها أهداف البرامج التدريبية . .



ولما كانت الكثرة من المدارس تتفاضى عن نتائج العمليات التدريبية  
التي يشترك فيها المدرسون العاملون بتلك المدارس ، فإن هذا التفاضى له  
خطورته ، ولكي تعالج هذه المشكلة يقترح ما يأتى :-

١ - ألا يدعى لحضور البرنامج التدريبى الا من تقتضى الحاجة ضرورة  
تدريبية ، وأن يكون شاغلا فعلا للوظيفة التي يراد تدريبه من أجلها .

٢ - ألا ينقل الموظف المدرب فى عملية ما الى عمل آخر الا بعد ظهور آثار  
التدريب فى تنشيط العمل وتنميته ، وبعد أن يكون قد تولى بنفسه  
تدريب من سيخلفه فى ضوء ما اكتسبه من الخبرات السابقة .

٣ - وبالنسبة لمدرسى المرحلة الابتدائية يحسن الا يحول المدرس الى  
تدريس مادة أخرى غير التي درب من أجلها ، وخاصة بالنسبة  
لمدرسى المواد بالصنفين الخامس والسادس ، اذ أن كثيرا ما ينقل  
المدرس لى يعمل مدرس فصل ، وفرق كبير بين طبيعة أعمال  
مدرس الفصل وبين تدريس المادة لكبار التلاميذ وخصوصا مدرس  
التربية الفنية بالمرحلة الاولى الذى تخرج فى المدارس الصناعية ولا  
يتفق أعداده مع عملية مدرس الفصل .

٤ - الاستفادة بالخبرات التدريبية التى اكتسبها الموكول اليهم الاشراف  
على مكاتب المدارس بحيث يستمرون فى اشرافهم مهما كانت ظروف  
الجدول المدرسى ، اذ لا يجوز أن ينقل اليها غيرهم ممن ليست لهم  
خبرة فى هذا الشأن ، حتى زار أدى ذلك الى ثقل الحمل عليهم  
لفترة ما ، وحينئذ تتخذ الوسائل الكفيلة بتشجيعهم .

٥ - وكذلك الحال بالنسبة لمدرسى الدراسات العملية ، فهذه المادة  
تتفرع الى تخصصات عدة ، واذا يدرّب المدرس فى أحد هذه  
التخصصات فلا يجوز أن يعطى شعبة فى غير التخصص الذى درب  
من أجله ، والا ضاعت قيمة التدريب وذهبت الجهود التى بذلت .

٦ - أن يتابع المختصون فى قسم الوسائل التعليمية بالمنطقة نشاط  
المدرسين فى انتاج الوسائل اللازمة لدروسهم فى مدارسهم ، وأن  
يولونهم بتوجيهاتهم ويقدمون لهم العون كلما كان ذلك ضروريا ،  
فذلك من شأنه تيسير عملية التعليم فى المدرسة .

٧ - الاستعانة بالناجحين فى برامج التدريب على أعمال الامتحانات فى  
الامتحانات العامة فى عمليات أساسية تشجع المدرسين بالتقدير  
والتشجيع بجانب الاستفادة من خبراتهم التى اكتسبوها أثناء  
التدريب .

## سادسة - الاستفادة من المؤسسات الموجودة في البيئة للتدريب المحلي :

يقتضى تخطيط البرامج المحلية دراسة كافة الامكانيات المادية والبشرية التي يمكن الاستعانة بها في تنفيذ هذه البرامج على النحو السابق بيانه . وان كانت الطريقة التقليدية المتبعة حالياً بالمناطق قد اقتضت على الاستفادة من الكفايات البشرية الموجودة في محيط التربية والتعليم ، وحيثما تتعدى ذلك قليلا الى بعض الاختصاصيين الموجودين في البيئة باعتبار أن ذلك العمل يربط المدرسة بالبيئة الا أن توسيع مجال الاستفادة بامكانيات البيئة يجب أن يتمد الى أبعد من هذا ، بحيث يصل الى كل ما في هذه البيئة من امكانيات مادية ، سواء في ذلك المصانع والمعامل والمؤسسات المختلفة التي يمكن أن تكون ميدانا لعمليات تدريبية عملية ، وحيثما تتسع مجالات النشاط العملي ويحصل الدارسون على الخبرة في ظروفها الطبيعية بأوسع مدى .

ومجال ذلك في برامج الصناعات الزراعية - وتخصصات الصناعات المحلية بالنسبة لمدرسي الدراسات العملية والمدارس الصناعية ، والتربية الفنية .

## سابعة - السجلات وبطاقات تدريب العاملين :

درجت المناطق التعليمية على تنظيم سجلات لقيد أسماء الدارسين في برامج التدريب سواء المحلية منها أو المركزية لتسهيل عملية المتابعة وتسجيل نتائج هذه البرامج ومستويات التقويم فيها ، لكن قانون نظام العاملين المدنيين في خدمة الحكومة رقم ٤٦ لسنة ١٩٦٤ يريد من أعباء أقسام التدريب بالمناطق في مجال التسجيل والبطاقات بالذات .

فتقضى المادة ١٥ من القانون بوضع المعين في وظيفة تحت الاختبار لمدة سنة لتقرير صلاحيته ، وهذه الصلاحية تقتضى من المشرفين عليه أن يحكموا تدريبه على أعمال وظيفته وتقويمه من حين لآخر ومتابعة نتائج التدريب فيه .

كما أفرد القانون مادة بأكملها في الفصل الثاني منه لشئون التدريب وهي المادة ٢٤ التي تنص على أن تتولى الوزارات والمصالح والهيئات العامة تحديد احتياجات تدريب العاملين بها وتوفير وسائله وتتبع نتائجه وفقا للبرامج التي تضعها كل منها في مجال خطط أعداد العاملين لديها .

## صحيفة تدريب العاملين :

فبالإضافة الى سجلات البرامج التي درجت أقسام التدريب على إعدادها ، يجب أن تعد صحيفة تدريب لكل عامل ، وتنظيم هذه الصحائف يحتاج الى فهرس أبجدي بأسماء جميع العاملين في المنطقة والمدارس التابعة لها . بحيث توضح هذه الصحيفة موقف صاحبها بالنسبة للنشاط التدريبي في ضوء ما سجل فيها من برامج ، وتنتقل هذه الصحيفة مع العامل من منطقة الى أخرى لتكون مرجعا لاستيفاء ما يفرضه القانون في مجال التدريب .

# هدفت التفكير العلمى بين النظرية والتطبيق

- ٢ -

للدكتور احمد خيرى كنظم  
كلية البساتن - جامعة عين شمس

## طريقة واحدة أم عدة طرق علمية :

قد يتبادر الى ذهن البعض من كثرة استخدام عبارة أسلوب التفكير العلمى أو خطوات الطريقة العلمية أن هناك طريقة واحدة للتفكير العلمى يستخدمها العلماء فى تفكيرهم وأبحاثهم . وهذا غير صحيح لأن التفكير العلمى لا يمكن أن نجده فى طريقة واحدة أو أسلوب واحد ، فهناك عدة طرق وأساليب ، طالما أنها تتفق مع الخصائص الأساسية المميزة للتفكير العلمى فهى طرق وأساليب علمية . ومن هذه الخصائص أنها تعتمد على الحقائق وتستخدم أسلوب التحليل الى عناصر ومكونات أبسط فى حالة الظواهر أو المشكلات المعقدة ، وتستخدم أسلوب فرض الفروض والتجريب والملاحظة الدقيقة ، واستخدام أساليب القياس الدقيق والمعالجة الرياضية الاحصائية للبيانات والمعلومات وغيرها من الأساليب التى تتضمن خصائص واتجاهات التفكير العلمى .

ولذلك فإن الاتجاه المقبول والذى نفضله هو أن نستخدم عبارات الطرق العلمية أو أساليب التفكير العلمى بدلا من الطريقة العلمية وأسلوب التفكير العلمى . وفى ضوء هذا المفهوم يمكننا أن نميز بين الطريقة « التكنيكية العلمية » Technical method وطريقة البحث العلمى Research method . إذ يستخدم الآن العلماء والفنيسون العلميون الطريقة « التكنيكية » بكثرة فى المجالات العلمية التكنولوجية ، وهى تختلف عن طريقة البحث العلمى أو طريقة حل المشكلات فى أنها لا تستخدم للوصول الى اكتشافات جديدة أو حلول لمشكلات معينة ، وإنما هى أساسا تستخدم فى المجالات التطبيقية العملية ، وهى تتطلب دقة ومهارة فى اتباع خطوات للعمل سبق أن درست وجربت وثبتت صلاحيتها فى الاعمال المتصلة بهذه المجالات . وتشمل هذه الطريقة الخطوات الآتية : فهم خطوات العمل المرسومة واتباعها بكل دقة ، القيام بملاحظات دقيقة أثناء العمل ، تسجيل النتائج وتنظيمها . وواضح أن هذه الخطوات تختلف كثيرا عن خطوات التفكير العلمى التى سبق ذكرها وهى التى تستخدم عادة لتشير الى طريقة البحث العلمى .

ومن ناحية أخرى ، فهناك بعض أنماط من التفكير العلمى لا تنقيد باستخدام خطوات طريقة البحث أو الطريقة التكنيكية ، فالعالم فى مجال الذرة مثلا قد يعتمد فى تفكيره على أساليب رياضية واحصائية للتنبؤ بنتائج معينة فى دراساته وأبحاثه . كما أن بعض العلماء ساعدتهم خيالهم الخصب ونفاذ بصيرتهم وحدهم من تحقيق قفزات فى تفكيرهم الى



الأمم للوصول الى حل صحيح للمشكلة دون التقيد بالخطوات القادمة في التفكير التي تعتبر في مثل هذه الحال خطوات بطيئة نسبيا . ويؤكد عدد كبير من العلماء قيمة الحدس وأهميته في البحث العلمي . ويقصد بالحدس الافكار الموضحة أو الحلول التي تومض وتطرا على الفكر فجأة دون أن يكون الفرد قد تعمد تكوينها . وقد تكون هذه الافكار هي الحلول الصحيحة ، أو أنها تساعد في التوصل الى ادراك علاقة أو علاقات بين أشياء وأفكار لم يتوصل اليها الفرد الى ادراكها من قبل . وعادة ما يحدث هذا الحدس عندما يكون الفرد قد ترك التفكير الواعي في الموضوع أو المشكلة بعض الوقت ، وانصرف الى القيام بأنواع أخرى مخالفة له من النشاط . وليس بالضرورة أن تكون جميع الحدوس التي يتوصل اليها الافراد صحيحة ، فقد يكون الحدس صحيحا وقد يكون خاطئا ، كما أن الحدوس الصحيحة تتفاوت في قيمتها وأهميتها في التفكير وفي حل المشكلات ، ويتوقف ذلك على ما يتوفر لدى الافراد من ذكاء وبصيرة نافذة ، ومن خبرات كافية عن الموضوع أو المشكلة ، وعلى مدى التفكير والفهم العميق لجوانبها المتعددة .

وهكذا نرى ان التفكير العلمي لا توجد له طريقة معينة واحدة ، وإنما توجد له أكثر من طريقة وأكثر من أسلوب في التفكير . ويتوقف اختيار الافراد واستخدامهم لاحدى هذه الطرق أو الاساليب أو بعضها دون الآخر في مواقف معينة تتطلب التفكير ، على عوامل ترتبط بطبيعة هذه المواقف والمشكلات وأوجه النشاط التي تتضمنها والهدف منها ، وما يتوفر لدى الافراد من استعدادات وقدرات وخبرات خاصة تمكنهم من استخدام هذه الطرق والاساليب وممارسة انواع التفكير اللازمة على نحو فعال .

### وسائل تحقيق هدف التفكير العلمي :

أوضحت لنا التفسيرات السابقة ان التفكير العلمي ليس بالشئ البسيط الذي يمكن تنميته لدى الفرد وممارسته على صورة فعالة في يوم وليلة . ذلك لأنه يتطلب أحداث تغيرات هامة في مهارات واتجاهات لدى الافراد وفي سلوكهم عموما . وتحدث مثل هذه التغيرات السلوكية عادة ببطء ، وتحتاج الى وقت كاف وخبرات تربوية مستمرة هادفة حتى تظهر بشكل واضح وملحوس في تفكير الافراد وسلوكهم . ولكي تؤدي الاثر التراكمي لهذه الخبرات الى احداث التغيرات المرجوة ينبغي ألا نترك هذه الخبرات دون تخطيط وتنظيم يكفل استمرارها وتتابعها وتكاملها ضمن النشاط التعليمي والتربوي خلال سنوات الدراسة ، وان نعمل باستمرار على تحسينها كغيرها من نواتج التعلم الأخرى .

وتهدف التربية كما نعلم الى تغيير انماط سلوك الافراد بالمعنى الشامل للسلوك ، ولذلك لا يمكن ان تقتصر أهداف أي برنامج تربوي شامل على مجرد الاهتمام بهدف المعلومات فحسب وجعل المعلومات غاية في ذاتها والا أصبحت التربية كعملية وناتج معا محدودة للغاية ، وقاصرة عن تحقيق نواتج تعليمية هامة أخرى مثل المهارات والاتجاهات والقيم والعادات والميول . وتتضمن هذه النواتج بطبيعة الحال العناصر السلوكية

للتفكير العلمى . وعلى الرغم من ذلك ، فكثيرا ما نتجهاهل فى الواقع التعليمى هذه الحقيقة اذ ينصرف كل الاهتمام او معظمه الى تدريس المعلومات فحسب ، وكفاية فى ذاتها فى معظم الحالات ، دون الاهتمام بالاهداف التربوية ونواتج التعلم الاخرى . ويرجع ذلك الى عدة اسباب منها ما يتصل بالمقررات الدراسية ، واساليب التدريس والادوات والوسائل التعليمية ، واعداد التلاميذ فى حجرات الدراسة ، والمدرس واعداده ، والاشراف والتوجيه الفنى للمدرسين ، وتقويم التلميذ والمدرس ووسائله . ولسنا بصدد ان نتناول فى هذا السياق مناقشة هذه الاسباب، وسوف نخص بقية الحديث فى هذا المقال على بيان بعض اساسيات التدريس الهامة واساليبه التى يمكن ان تخدم فى تحقيق اهداف التفكير العلمى والاتجاهات العلمية فى التدريس عموما وفى مجال تدريس العلوم على وجه الخصوص .

ليس هناك طريقة واحدة او أسلوب واحد فقط فى التدريس لتحقيق هدف التفكير العلمى ، ولكننا نرى انه يتوفر فى جميع الطرق والاساليب التعليمية امكانيات يمكن فى ضوء معايير مقبولة ان يستخدمها المدرس ويوجهها لكى تسهم بدرجات متفاوتة فى تحقيق هذا الهدف . فمثلا ، يتوفر فى طرق العمل والبيان العملى والمحاضرة ، واستخدام اساليب اشارة الاهتمام والمشروعات وحل المشكلات والمناقشة ، واستخدام وسائل تعليمية كالافلام والرحلات والكتاب المدرسى الجيد : امكانيات يمكن ان تستخدم من جانب المدرس للاسهام فى تحقيق هدف التفكير العلمى . هذا وان الاسس التى يقوم عليها تعلم المهارات والاتجاهات المتضمنة فى التفكير العلمى لا تختلف عن الاسس العامة التى تراعى فى اختيار خبرات التعلم لتحقيق الاهداف التربوية الاخرى والتى يمكن ان نلخصها كالاتى :

- ١ - ان تتيح الخبرات الفرص للمتعلمين لممارسة انواع السلوك الذى تتضمنه الاهداف التربوية .
- ٢ - ان تكون الخبرات مناسبة لمستويات المتعلمين واستعداداتهم الحاضرة بحيث تمكنهم من القيام بالسلوك المرغوب فيه .
- ٣ - ان تحقق الخبرات للمتعلمين اشباعا معينة حين يقومون بأنواع السلوك التى تتضمنها الاهداف .
- ٤ - ان تؤدي نفس خبرة التعلم الواحدة عادة الى نتائج تعليمية متعددة .
- ٥ - ان تستخدم خبرات متعددة ومتنوعة فى تحقيق نفس الهدف .

وعلى ذلك فان التلميذ او المتعلم لكى يتعلم التفكير العلمى ينبغى ان تتيح له خبرات التعلم الفرص المتعددة التى يقوم فيها بأنواع من التفكير العلمى يمارس فيها أنواع السلوك التى يتضمنها هذا التفكير وان يراعى فى اختيار النشاط والخبرات التى سوف يحدث خلالها تعلم التفكير ان تكون مرتبطة بمشكلات حقيقية لها بعض الاهتمام من جانب المتعلمين ، كأن ترتبط ببعض ميولهم او حاجاتهم او جوانب من البيئة التى يعيشون فيها وتثير اهتمامهم لكى يحققوا اشباعا مرضية لهم أثناء قيامهم بهذا النشاط ، وان تكون الخبرات والمشكلات فى حدود قدراتهم وخبراتهم الحالية ، والا تكون من السهولة او الصعوبة للغاية بحيث لا تثير التلميذ ولا تشجعهم على احداث الاستجابات المرغوب فيها ، فلا تكون المشكلات



مثلا من النوع الذى يسهل الوصول الى حلول مباشرة لها بالرجوع الى كتاب أو مرجع أو أى مصدر معين آخر يتضمن الحل المباشر للمشكلة ، وإنما تكون من النوع الذى يتطلب التفكير والربط بين الحقائق والافكار المختلفة لكي يتوصل المتعلم بنفسه الى ايجاد حلول لها . ومن ناحية أخرى ، ينبغى ألا تكون المشكلات صعبة وفوق مستوى قدراته وخبراته الحالية لأنها فى مثل هذه الحال لن تحقق هدفها وقد تؤدي الى نتائج عكسية غير مرغوب فيها . وفى كل الحالات ينبغى أن نتيح الفرص أمام التلاميذ للتفكير بأنفسهم والا نقدم لهم من جانبنا حلولاً جاهزة للمشكلات التى يدرسونها .

وفى بعض تجارب التعلم التى أجريت لمعرفة ما اذا كان من المفيد أن يتعلم التلاميذ صورة معينة من التفكير العلمى لاستخدامها فى حل المشكلات ، بينت النتائج أن التلاميذ فى سن المدرسة الاعدادية والثانوية يستطيعون أن يتعلموا ويستخدموا عدة طرق مختلفة فى حل المشكلات . وأن بعض التلاميذ لديهم من الخبرة والبصيرة ما يمكنهم من حذف بعض الخطوات البينية فى التفكير لحل المشكلات ، بينما كان على بعض التلاميذ الآخرين أن يبرروا فى تفكيرهم بخطوات تفصيلية فى كل مرحلة من مراحل التحليل فى حل المشكلة . وبينت النتائج أيضاً أن التلاميذ بطيئى التعلم قد أظهروا تحسناً ملموساً فى التفكير عندما تعلموا طريقة معينة لاتباعها فى حل المشكلة ، بينما لم تفد كثيراً هذه الطريقة من ذوى الذكاء العالى ، إذ أنهم فى بعض الحالات يحققون قفزات عقلية واسعة فى تفكيرهم لحل المشكلة دون التقيد بخطوات جامدة لطريقة معينة فى التفكير أو اتباع صور تفصيلية لحل المشكلات للوصول الى الحل خطوة بعد خطوة .

كما بينت نتائج دراسات أخرى أن التلاميذ الذين نظمت لهم مناهج وطرق التدريس بحيث تشمل خبرات ومواقف تعليمية تهدف الى تنمية فهم التلاميذ لطرق التفكير العلمى والمهارات والاتجاهات التى تتضمنها ، وتتيح لهم الفرص لاستخدامها وممارستها ، قد حققوا نمواً كبيراً فى قدراتهم على استخدام التفكير العلمى فى حياتهم داخل المدرسة وخارجها . وتؤكد هذه النتائج أن طرق وأساليب التدريس التقليدية التى تعطى اهتمامها للمعلومات فحسب لا ينشأ عن استخدامها عادة أى تغيرات سلوكية لها دلالتها فيما يتصل بقدرات التلاميذ على استخدام الطرق العلمىة فى التفكير . وقد وجد أن تحصيل المعلومات بالنسبة للتلاميذ الذين درسوا بالطرق التى تهتم بتعلم التفكير العلمى لا يقل عن تحصيل التلاميذ الذين درسوا بالطرق والأساليب التى تهتم بتحصيل المعلومات فحسب . وتتفق نتائج هذه الدراسات فى أن تنمية فهم التلاميذ للتفكير العلمى وتعلمهم كيفية استخدام هذا التفكير ينبغى أن تنال من المربين مزيداً من الاهتمام ، وأن يخطط لها ضمن نشاط المناهج الدراسية مثلما تفعل بالنسبة لهدف المعلومات وغيره من الاهداف التربوية الأخرى .

وبوجد فى مجال تدريس العلوم طرق وأساليب ووسائل تعليمية متعددة يتوفر فيها امكانيات خصبة للاسهام فى تحقيق أهداف التفكير العلمى والاتجاهات العلمىة ، ومن أمثلتها تجارب العمل والتدريب العملية ، وتجارب العرض أو البيان العلمى ، والأفلام ، والرحلات ،



والاسلوب التاريخى . وفى كل هذه الحالات وغيرها ينبغى الا تقلل من أهمية دور المدرس ومدى تأثير تلاميذه بطرق تفكيره واتجاهاته وأفعاله وهذا يتطلب أن يكون المدرس قدوة لتلاميذه فى مثل هذه النواحي ، وأن يتفهم جيدا العناصر السلوكية التى يتضمنها التفكير العلمى ، وأن يحياها ويمارسها مع تلاميذه فى نشاطه داخل حجرة الدراسة وخارجها .

### الاسلوب التاريخى والتفكير العلمى :

وسوف نختار من بين هذه الطرق والاساليب الاسلوب التاريخى فى تدريس العلوم لنبين فوائده وعلى الاخص فى تحقيق أهداف التفكير العلمى والاتجاهات العلمية ، وذلك باعتبار ان الطرق والاساليب الاخرى مألوفة لجميع المدرسين ويستخدمها عدد كبير منهم فى تدريسهم اليومى .

ان تاريخ العلم حافل بالافعال والاكتشافات العلمية التى قام بها وتوصل اليها عدد من الشخصيات الانسانية البارزة فى تاريخ العلم . وقد كان لعدد من هذه الاكتشافات العلمية اكبر الأثر فى تطوير العلم الى نظام خاص به يجمع بين النظرية والتجربة ، وفى تطويره من مرحلة العلم من أجل فهم الطبيعة والكون من حولنا الى مرحلة استخدام العلم وتطبيقاته فى مختلف نواحي الحياة العملية فى مجالات الصناعات المختلفة والزراعة والاتصال والنقل وغيرها من المجالات المرتبطة بحياة الانسان . وقد أدى تطور العلم والتكنولوجيا الى تطور هائل فى حياة المجتمعات الانسانية . وتفيدنا دراسة تاريخ العلم فى تنمية فهمنا لمعنى العلم وأهم خصائصه وعلاقاته بالمجتمعات الانسانية وتطورها . ومن الاساليب التى يمكن أن تسهم فى تحقيق ذلك ، دراسة تاريخ حياة بعض الشخصيات البارزة فى تاريخ العلوم ، ودراسة بعض القصص العلمية التى تتصل بحياة هؤلاء العلماء ومكتشفاتهم ، ودراسة حالات معيشة من تاريخ العلم Case history in science.

وتسهم دراسة تاريخ حياة العلماء أو القصص العلمية فى تحقيق أهداف تربوية لا تتصل بدراسة ناحية معينة من تاريخ العلم فحسب ، وانما تتصل أيضا بحياتنا وتفكيرنا فى عالمنا الحاضر ، ويمكن للتلاميذ خلال دراستهم لها أن يتبينوا معنى العلم ، وأنه لا يقتصر على مجموعة المعارف والحقائق العلمية التى تراكت فترة بعد أخرى ، كما أنه لا يقتصر أيضا على الافكار النظرية البحتة والملاحظات الدقيقة التى توصل اليها عدد من العلماء وانما يجمع العلم بينها وبين التجربة والتطبيق العملى ، وان الطرق العلمية والاتجاهات العلمية التى استخدمها العلماء فى تجاربهم وملاحظاتهم وتفكيرهم عموما ، والتى مكنتهم من الوصول الى مكتشفاتهم العلمية هى جزء لا يمكن أن نفصله عن العلم . واستخدام مثل هذا الاسلوب التاريخى اذا احسن اختيار وتنظيم محتواه يمكن أن يسهم اسهاما كبيرا فى توضيح التتابع والاتصال والوحدة التى يتصف بها العلم فى تطوره . وخلال مثل هذه الدراسة يتبين للتلاميذ كيف تتطور الحقائق والمفاهيم العلمية والوسائل التى استخدمها العلماء فى ذلك ، وكيف أنه توجد وراء كل كشف علمى جديد جهود علمية مضمرة مستمرة وتجارب عديدة ساهم فيها عدد من العلماء ، وكيف ان هؤلاء العلماء بأفكارهم والحقائق الجديدة

التي توصلوا اليها قد مهدوا الطريق أمام غيرهم للقيام بتجارب أخرى جديدة والوصول الى اكتشافات ومعارف جديدة وهكذا ينمو العلم ويتطور .

كذلك يتضمن الاسلوب التاريخي دراسة حالات معينة من تاريخ العلم ويمكن أن تختار خبرات التعلم المتصلة بهذه الحالات وتنظم حول موضوعات عريضة مثل الضغط الجوي ، الكهربائية ، المغناطيسية ، الاحتراق والأكسدة ، النظرية الجزيئية - الذرية ، النشاط الإشعاعي للمواد ، المرض والميكروب . وعادة ما تحدد عند دراسة حالة معينة الأبعاد الزمنية لها ، بحيث يدرس التلميذ تطور الأحداث والوقائع العلمية والظروف المختلفة خلال فترة معينة من الزمن قد تكون قرناً أو نصف قرن من انسين أو أكثر أو أقل . ويؤكد في دراسة الحالة وحدة الموقف أو الموضوع الذي تناوله الحالة خلال تلك الفترة .

ويجب كثير من المربين استخدام الاسلوب التاريخي لما له من اسهامات عديدة في مجال تدريس العلوم ، فهم يرون أن المتعلمين يمكنهم أن يحققوا درجة عالية من الدافعية والاشباع في تعلمهم ، اذا درسوا المادة العلمية في أبعادها التاريخية وتبينوا الجهود والاكتشافات العلمية المختلفة المرتبطة بها ، والتي توصل اليها العلماء خلال تلك الفترة الزمنية المعنية ، وربطوا بينها وبين الظروف والعوامل المختلفة التي أثرت فيها وتأثرت بها خلال تلك الفترة . وهو فضلاً عن ذلك يسهم في تحقيق أهداف متعددة نهدف اليها في تدريسنا للعلوم في مراحل التعليم العام ترتبط بالفهم الوظيفي للمعلومات والقوانين والمفاهيم العلمية ، وطرق التفكير العلمي ، وتوضيح الاتصال بين النظرية والتجربة والتطبيق في العلم ، وتوضيح اسهامات العلم وتطبيقاته في تطوير المجتمعات الإنسانية ، وتقدير جهود العلماء والدور الاجتماعي للعلم ، وكل ذلك يجعل لاستخدام هذا الاسلوب امكانيات متعددة يمكن الاستفادة منها في تحقيق أهداف تدريس العلوم وعلى الاخص الاسهام في تحقيق هدف التفكير العلمي .

وفي ضوء ما تقدم نذكر فيما يلي بعض الافكار والاتجاهات التي يمكن أن يسترشد بها المدرس في اختيار وتنظيم خبرات للتعلم هادفة لتحقيق هدف التفكير العلمي .

● الابتعاد عن جعل تعلم المعلومات غاية في ذاتها فحسب ، وأن يخطط لاستخدامها لتنمية الفهم الوظيفي ، وتنمية مهارات واتجاهات التفكير العلمي وغيرها من نواتج التعلم المرغوب فيها التي تتضمنها بقية الأهداف التربوية . فالمعلومات يمكن أن يخطط لاستخدامها في مواقف التعليم بحيث يحصل عليها التلاميذ كجزء من العملية الكلية لحل بعض المشكلات مثلاً . ومثل هذا الاستخدام للمعلومات سوف يوضح للتلاميذ أهمية هذه المعلومات وكيفية الحصول عليها ، ويحقق فهماً وظيفياً لها .

● أن يقدم للتلاميذ تفسيرات عن طبيعة التفكير العلمي بما يتناسب ومستويات نموهم ، وأن يبين لهم أهمية استخدام التفكير العلمي في حياتهم ، وأن يتيح لهم الفرص لممارسة العناصر السلوكية الهامة التي

يتضمنها هذا التفكير في مواقف ومشكلات تتدرج في صعوبتها الى أن نصل بهم في النهاية الى مواقف ومشكلات تتحدى تفكيرهم .

● أن يشجع التلاميذ على القيام بملاحظات دقيقة لما يوجد حولهم من أشياء وظواهر مختلفة ، ويدربهم على تجميع هذه الملاحظات والربط بينها وتفسيرها والوصول الى استنتاجات سليمة ، وأن يتيح لهم تعلم ذلك في مواقف مختلفة وتحت ظروف مختلفة .

● أن يعمل على تنمية مهارات واتجاهات التفكير العلمي على أنها أنواع من السلوك ترتبط بالقدرات الكلية للتلاميذ ، لا يستخدمها فقط في مقرر دراسي معين أو في موقف معين ، وإنما لها امكانيات الاستخدام في مختلف المواقف وفي حل المشكلات التي تصادف نشاطهم الدراسي داخل المدرسة وفي حياتهم اليومية خارجها .

● الاهتمام بالنشاط العملي في العمل ، وتوفير خبرات التعلم التي تتيح لهم فرص التعلم عن طريق العمل ، مع الاهتمام بتنمية الفهم السليم والتفكير السليم لما يقومون به من نشاط عملي ، ذلك لان التعلم عن طريق العمل يكون أفضل ما يكون عندما يفكر التلميذ تفكيراً سليماً عما يقوم به من أعمال . ويراعى الا يقتصر نشاط العمل على تداريب عملية فحسب ، وإنما يشمل أيضاً بعض التجارب المناسبة التي تتطلب من جانب التلميذ تحمل المسؤولية في العمل والتفكير المستقل .

● أن يناقش المدرس مع تلاميذه الافكار الخاطئة والخرافات الشائعة في بيئتهم ويبين لهم خطأ هذه الافكار والخرافات وأنها لا تقوم على أى حقائق وادلة علمية ، ومن ناحية أخرى ، يناقش معهم بعض المشكلات الموجودة في البيئة والتي تتطلب حلولاً علمية وان يساعدهم على فهم هذه المشكلات ، وكيفية الاسهام في ايجاد حلول لها علمياً .

● الاهتمام باستخدام أسلوب القصص العلمية ضمن أساليب التدريس والوسائل التعليمية الأخرى التي يستخدمها ضمن تدريسه ، وأن يشجع التلاميذ على القراءة الحرة حول موضوعات تتصل بتاريخ حياة بعض الرواد الأوائل في العلم وبعض القصص العلمية الهادفة لتنمية فهم معنى العلم والطرق العلمية في التفكير .

● أن يدرك المدرس دائماً أن تأثير الأفعال أشد وأكثر فاعلية من تأثير الأقوال ، وان يحرص دائماً على أن يكون قدوة لتلاميذه في تفكيره وسلوكه وعموماً فيما يتصل بممارسة المهارات والاتجاهات العلمية .



# توصيات

## الاجتماع التنظيمى لحملة محو الامية فى البلاد العربية

المنعقد بالاسكندرية من ٢ - ٨ ابريل ١٩٦٥

فى ضوء ما استخلصه الاجتماع من قرارات وتوصيات المؤتمر الاقليمى للتخطيط وتنظيم برامج محو الامية فى البلاد العربية الذى عقد بالاسكندرية خلال شهر اكتوبر ١٩٦٤ ، وعلى أساس ما درسه المجتمعون من مشروعات ومخططات تقدمت بها البلاد العربية فى الاجتماع الحالى ، ونتيجة لما لمسته من حاجات وصعوبات تواجهها البلاد العربية فى هذه المرحلة الهامة من مراحل محو الامية ، ورغبة فى أن تبدأ الحملة العربية لمحو الامية فى نوفمبر ١٩٦٥ بداية ناجحة تؤكد العزم والاصرار ، وتبث روح الجد والمثابرة والتنظيم فى هذه المرحلة والمراحل التالية ، فان الاجتماع يتقدم بالتوصيات التالية :

### (١) توصيات خاصة بالبلاد العربية :

- ١ - يوصى الاجتماع البلاد التى اتمت وضع مخططاتها بانجاز كافة الاستعدادات اللازمة لبدء الحملة لمحو الامية ووضع الترتيبات النهائية لها قبل حلول شهر نوفمبر سنة ١٩٦٥ .
- ٢ - يوصى الاجتماع البلاد التى اتمت وضع التشريعات والمخططات الخاصة بمحو الامية ولكنها لم تقر بعد ، بأن تبذل كل ما فى وسعها لاقرارها قبل حلول شهر نوفمبر سنة ١٩٦٥ حتى يتسنى لها أن تتخذ الاهبة للعمل فى الموعد المحدد .
- ٣ - بالنسبة للبلاد التى وقفت فى التخطيط عند المرحلة الاولى او التى وضعت مخططات عامة فان الاجتماع يوصى باستكمال بقية المراحل والتفاصيل حتى تكون الخطط شاملة ومستكملة لجميع عناصر العمل .
- ٤ - بالنسبة للبلاد التى لم تضع بعد المخططات او التشريعات اللازمة للعمل فى محو الامية فان الاجتماع يوصى بالاسراع فى انجاز هذه الاعمال مسترشدة فى ذلك بالمخططات والتشريعات التى اعدتها بقية البلاد العربية وبالاسس والاتجاهات العامة التى ظهرت من دراسة هذه المخططات والتشريعات .
- ٥ - رغبة فى احاطة بدء الحملة بأفضل عوامل النجاح والتعبئة ، ونظرا لكونها من أهم المشروعات فى كل دولة . يناشد الاجتماع رؤساء البلاد العربية بأن يتولوا شخصيا اعلان بدء الحملة .
- ٦ - نظرا للارتباط الوثيق بين التعليم الابتدائى وبين العمل فى محو الامية ، ونظرا الى أن الاطفال الذين لا تستوعبهم المدارس الابتدائية هم المصدر الذى تشرب منه جيوش الاميين الجدد ،

فان الاجتماع يوصى بأن يعمل كل بلد عربى بأقصى ما يستطيع على توسيع قاعدة التعليم الابتدائى بحيث تستوعب جميع الملزمين من بنين وبنات فى أقصر وقت ممكن .

كما يوصى الاجتماع المسئولين عن التعليم الابتدائى بأعطاء أكبر قسط من العناية لرفع مستوى تعليم القراءة والكتابة والحساب فى المدرسة الابتدائية حتى يتخرج فيها التلاميذ وقد اتقنوا هذه المواد اتقاناً يقطع الطريق على ارتدادهم الى الأمية .

٧ - رغبة فى دفع الأميين الى الإقبال على التعلم ، وحفزاً لهم على الانتظام فى الدراسة وتمكيناً لهم من المساهمة بكل طاقاتهم فى تطوير المجتمع العربى ، وتحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص ، يوصى الاجتماع بجعل برامج محو الأمية وتعليم الكبار جزءاً متكاملًا مع نظام التعليم العام بحيث يستطيع الدارس الذى تتوفر له القدرة والإرادة أن يواصل تعليمه فى جميع مراحل التعليم .

٨ - نظراً الى أن المرأة تمثل نصف المجتمع ، ونظراً الى أن نسبة الأمية بين النساء أكبر من نسبتها بين الرجال بحيث أن العمل على خفض هذه النسبة بينهما يؤثر على خفض النسبة العامة للأمية فى كل بلد ، وتمشياً مع تطور المجتمع العربى وزيادة مسئولية المرأة بالنسبة لبيتها وعملها فان الاجتماع يوصى البلاد العربية بالعمل على تذليل جميع العقبات والتغلب على كافة الظروف التى تحول دون التوسع فى تعليم المرأة العربية وإعطائها حقها فى محو الأمية .

٩ - تمثل مرحلة المتابعة جانباً هاماً من جوانب العمل فى محو الأمية ، إذ أنها تثبت ما تعلمه المتخرجون فى الفصول وتمنع ارتدادهم الى الأمية . كما أنها ترفع من مستوى الجماهير الفقيرة من أنصاف الأميين الذين يلمون بالقراءة والكتابة دون أن يستطيعوا استخدام هاتين المهارتين فى مناشط الحياة فى مجتمعاتهم ، ولذا يوصى الاجتماع بضرورة العناية بهذه المرحلة ، سواء بتيسير الفرص التعليمية أو بإعداد المواد والكتب اللازمة لها .

١٠ - رغبة فى توفير العدد اللازم من المعلمين المدربين على العمل فى محو الأمية وتعليم الكبار ، يوصى الاجتماع بإدخال موضوع تعليم الكبار ومحو الأمية فى مناهج دور ومعاهد إعداد المعلمين ، ووضع الخطط والبرامج اللازمة لتدريبهم على هذه الموضوعات نظرياً وعملياً .

١١ - نظراً لأهمية معرفة تكلفة تعليم الأمى فى وضع مخططات محو الأمية وتقدير ميزانيتها ونظراً للحاجة الى هذه المعلومات للمقارنة بين إنجازات البلاد العربية ومعرفة الاتجاهات المالية السديدة فيها ، ونظراً لعلاقة هذه المعلومات بالحصول على المعونات المختلفة فان الاجتماع يوصى البلاد العربية بضرورة إعطاء هذه الناحية ما تستحقه من عناية وتضمينها جميع مخططاتها على أن تتبع التقديرات الأولية التى تشتمل عليها الخطة بحساب منضبط للنفقات الفعلية . كما يوصى بمعاونة مركز تنمية المجتمع العربى بمرس البيان على إجراء الدراسة المقارنة فى هذا الصدد .

١٢ - نظرا لما لمحو الامية من اثر كبير على التحرر الاجتماعى والنمو الاقتصادى والتطور الثقافى والحضارى فان الاجتماع يوصى بالربط بين برامج محو الامية وبرامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية الثقافية سواء فى اختيار قطاعات الاميين الذين يلتحقون بالدراسة أو فى البرامج التعليمية أو فى برامج الثقافة والتوجيه المهنى .

١٣ - رغبة فى الاسراع فى انشاء الجهاز الاقليمى العربى لمحو الامية الذى تشرف عليه الامانة العامة لجامعة الدول العربية والصندوق العربى المشترك فان الاجتماع يناشد البلاد العربية سرعة اقرار مشروع هذا الجهاز فى اول اجتماع مقبل لمجلس جامعة الدول العربية .

١٤ - رغبة فى موافاة البلاد العربية بما تحتاجه من معونات أو أدوات فان الاجتماع يوصى بأن يقوم كل بلد عربى بتحديد حاجاته من الخبراء والأدوات التعليمية والطابع والكتب والورق وغير ذلك من مستلزمات العمل وارسال هذا البيان الى الامانة العامة لجامعة الدول العربية حتى يتسنى تنسيق هذه المطالب والعمل على الوفاء بها .

١٥ - نظرا لطول ما عانتة اليمن من تخلف كان له أكبر الاثر فى ضخامة مشكلة الامية فى هذا القطر فان الاجتماع يناشد البلاد العربية بأن تبادر بتقديم المعونة الثقافية والمادية العاجلة كما تطالب الامانة بجامعة الدول العربية بإيفاد بعثة لاجراء مسح ثقافى فى اليمن والتقدم بمقترحات عملية للتغلب على مشكلة الامية فى هذه البلاد .

١٦ - نظرا للتسلط الاستعمارى فى عمان الذى ادى الى تخلفها ثقافيا واجتماعيا فان الاجتماع يناشد البلاد العربية مد يد المعونة الثقافية الى عمان الشقيقة وتزويد أبنائها بما يرفع عنهم وصمة الجهل والامية .

١٧ - يؤكد الاجتماع اهتمامه البالغ لحل مشكلة الامية بين اللاجئين الفلسطينيين كخطوة من خطوات اعادة الحرية والاستقلال الى فلسطين العربية .

١٨ - تعانى امارات ومشيخات الخليج العربى من محاولات استعمارية تهدف الى اضعاف الثقافة العربية فى هذا الجزء الفالى من الوطن العربى . لذلك فان الاجتماع يوصى البلاد العربية ببذل المزيد من الجهود فى سبيل محو الامية هناك ومد يد المعونة لتعزيز اللغة العربية لدى أبناء الخليج العربى .

١٩ - لما كان البدو الرحل يمثلون جزءا هاما من السكان فى البلاد العربية فان الاجتماع يوصى بضرورة العناية بدراسة ظروف حياتهم والعمل على تهيئة الفرص التعليمية لهؤلاء المواطنين .

٢٠ - تمكينا للبلاد العربية من تبادل الخبرات فى مجال الكتب والمواد التعليمية يوصى الاجتماع بأن يقوم كل بلد عربى بارسال ٢٠ نسخة من الكتب والمطبوعات المؤلفة لمحو الامية وتعليم الكبار الى قسم التوثيق والتبادل بمركز تنمية المجتمع بمرس البيان تمهيدا .



لتوزيعها على البلاد العربية الاخرى وعلى الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية والجهاز الاقليمي العربي لمحو الامية .

٢١ - نظرا لاهمية الدور الذي تقوم به أجهزة الاعلام في تعبئة الراى العام وحفز الهمم لمساندة المشروعات العامة ، فان الاجتماع يوصى البلاد العربية بحشد جهود الصحافة والاذاعة والتليفزيون وغيرها من وسائل الاعلام بالدعوة للحملة ومعاونتها في بلوغ أهدافها .

٢٢ - رغبة في مساعدة الدولة على توفير مزيد من الاموال اللازمة للعمل في محو الامية ، وتمكيننا للهيئات والجمعيات الاهلية والمنظمات الشعبية والنقابات المهنية والعمالية وسائر المواطنين من المساهمة في الحملة لمحو الامية ، فان الاجتماع يوصى بدراسة واستخدام جميع الوسائل التى تمكن الافراد والجماعات من التبرع لها والمساهمة في نفقاتها بجهودهم واموالهم .

كذلك يوصى الاجتماع بأن تنظر الدولة في بعض الوسائل المساعدة في جمع الاموال للحملة مثل اصدار طابع بريد تذكارى بمناسبة بدء الحملة ، أو فرض ضريبة مؤقتة على الملاهى في أسبوع الحملة أو غير ذلك من الوسائل .

#### ( ب ) توصيات خاصة بالامانة العامة لجامعة الدول العربية :

٢٣ - يوصى الاجتماع الامانة العامة لجامعة الدول العربية بتوجيه أجهزتها الثقافية والاعلامية الى مساندة الحملة العربية لمحو الامية في جميع مراحلها .

٢٤ - نصت التوصية رقم ٩٧ من توصيات المؤتمر الاقليمي لتخطيط وتنظيم برامج محو الامية في العالم العربي الذى عقد في الاسكندرية في المدة من ١٠ - ١٨ أكتوبر ١٩٦٤ على « انشاء جهاز خاص لمحو الامية في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم المنبثقة عن جامعة الدول العربية » .

ونظرا لعدم قيام هذه المنظمة حتى الآن ، والى أن تقوم ، فان الاجتماع يوصى الامانة العامة للجامعة بالمبادرة بعرض المشروع الذى اقره الاجتماع الحالى خاصا بانشاء هذا الجهاز وبانشاء الصندوق العربى المشترك لمحو الامية على اول دورة لمجلس جامعة الدول العربية ، حتى يتسنى لذلك الجهاز القيام بالمهام المسندة اليه في تعضيد الحملة العربية لمحو الامية .

٢٥ - فيما يتعلق بجمع حصيلة الصندوق العربى المشترك الخاص بمحو الامية وايداعها يوصى الاجتماع الامانة العامة لجامعة الدول العربية ، بمجرد موافقة مجلس جامعة الدول العربية في دورته المقبلة على مشروع الجهاز الاقليمي العربى لمحو الامية والصندوق العربى المشترك لمحو الامية بالمبادرة الى مطالبة حكومات الدول العربية بتسديد حصصها في هذين المشروعين وتأمل أن يتم التسديد قبل أول نوفمبر ١٩٦٥ ، وهو موعد بدء الحملة العربية لمحو الامية ، على أن تودع هذه الحصص لدى الامانة العامة لجامعة الدول العربية الى حين تشكيل واضطلاع الجهاز الاقليمي العربى فى المدى القريب بواجباته .

٢٦ - فيما يتعلق بانماء حصيلة الصندوق العربي المشترك الخاص بمحو الامية يوصى الاجتماع الامانة العامة لجامعة اندول العربية بما يلي :

( ا ) القيام بكافة الاتصالات بالبلاد العربية المنتجة للبترول للحصول منها على تبرعات فعالة للصندوق العربي المشترك لمحو الامية وذلك دعما لهذا الصندوق وتمكينه من أداء رسالته .

( ب ) اتخاذ ما يلزم للاتصال بالهيئات والمنظمات الدولية التي تتصل اهدافها بتعليم الكبار مثل هيئة اليونسكو ، وهيئة العمل الدولية ، والاتحاد الدولي لجمعيات الهلال والصليب الاحمر ومنظمة الزراعة والاغذية ، ومنظمة الصحة العالمية وغيرها ، واطلاع هذه المنظمات على اهداف الحملة العربية لمحو الامية ومناشدتها المساهمة في تمويل الصندوق العربي المشترك لمحو الامية سواء بالمساعدات الفنية والعينية او بالمساعدات المادية .

( ج ) الاتصال بالحكومات العربية ( الاعضاء وغير الاعضاء في جامعة الدول العربية ) لاقامة اسبوع عربي في البلاد العربية لجمع تبرعات الشركات والؤسسات والهيئات والجمعيات والافراد في هذه البلاد لصالح الصندوق العربي المشترك الخاص بمحو الامية ، على ان يستعان بوسائل الاعلام المختلفة في كل دولة عربية في التوعية باهداف هذا الاسبوع ، ومن ذلك - على سبيل المثال - قيام كل دولة عربية باصدار طابع بريدي تذكاري وشارات بمناسبة بدء الحملة العربية لمحو الامية على ان تخصص كل دولة حصيلة بيع الشارات لصالح الصندوق .

وتوصى اللجنة بأن يبدأ هذا الاسبوع خلال شهر نوفمبر سنة ١٩٦٥ وهو موعد اعلان بدء الحملة المشار اليها . وعلى كل دولة عربية ان تقوم بتشكيل لجنة خاصة للاشراف على تنظيم هذا الاسبوع داخل حدودها .

( د ) الاتصال بالدول الاعضاء وغير الاعضاء من البلاد العربية ، للقيام بجمع التبرعات والهبات بالوسائل التي تراها مناسبة لصالح الصندوق العربي المشترك الخاص بمحو الامية ، ومن ذلك اصدار طوابع خيرية على تذاكر السينما والمسارح وتذاكر السفر بأنواعها والمعاملات الرسمية .

( هـ ) الاتصال بالدول العربية الاعضاء ، للنظر في تحصيل مبلغ خمسة دولارات او مايعادلها ، وهي نفقات محو الامية لفرد واحد ، من كل شخص يتقدم لاداء فريضة الحج ، وذلك لصالح الصندوق العربي المشترك لمحو الامية .

( و ) ورغبة في دعم حصيلة الصندوق العربي المشترك لمحو الامية تقوم الامانة العامة لجامعة الدول العربية بتشكيل لجنة من خبراء في مكافحة الامية والشئون المالية لدراسة وسائل تنظيم جمع حصيلة الصندوق المشار اليه من التبرعات

والهبات والمعونات وكيفية انماء هذه الحصيلة ، على أن تسترشد هذه اللجنة بما جاء في الفقرات أ ، ب ، ج ، د ، هـ الواردة فيما سبق ، ويرفق تقرير هذه اللجنة ومقترحاتها بمشروع إنشاء الجهاز الاقليمي العربي لمحو الامية والصندوق العربي المشترك الخاص بمحو الامية عند عرضه على مجلس جامعة الدول العربية في دورته المقبلة على أن تنجز اللجنة مهمتها قبل موعد انعقاد مؤتمر الملوك والرؤساء العرب .

٢٧ - يوصى الاجتماع الامانة العامة لجامعة الدول العربية بأن تسعى الى تجميع البيانات عن حاجات البلاد العربية في ميدان محو الامية ، تلك الحاجات المبينة في التوصية رقم ١٤ من توصيات هذا الاجتماع ، وتنسيق هذه الحاجات وترتيبها ، وعرضها على الجهات المختصة تمهيدا للنظر في اجابتها .

٢٨ - يوصى الاجتماع الامانة العامة لجامعة الدول العربية بطبع الكتيبات الخاصة بمخططات الدول العربية والقوانين واللوائح المنظمة لمكافحة الامية ودليل الاستفادة من المنظمات الدولية والاقليمية وتوزيعها على البلاد العربية ، وذلك بعد أن يقوم مركز تنمية المجتمع في العالم العربي في سويسرا باليان باعدادها للطبع .

٢٩ - يطالب الاجتماع الامانة العامة بايفاد بعثة لاجراء مسح ثقافي في اليمن والتقدم للدول العربية بمقترحات عملية للتغلب على مشكلة الامية في هذه البلاد .

### ( ج ) توصيات خاصة بمنظمة الامم المتحدة للثقافة والتربية والعلوم . ( اليونسكو ) :

٣٠ - يقدر الاجتماع ما عرضته منظمة اليونسكو من استعداد لتقديم المعونة الفنية والخدمات الاستشارية في مختلف مجالات العمل في محو الامية في البلاد العربية ، ويأمل الاجتماع أن تقوم منظمة اليونسكو بتقديم هذه المساعدات الى البلاد العربية التي تطلبها . ويلفت الاجتماع النظر الى ما سبق أن قرره مؤتمر محو الامية ( أكتوبر سنة ١٩٦٤ بالاسكندرية ) وما وافق عليه الاجتماع الحالي من تفضيل ارسال الخبراء من العرب .

٣١ - يناشد الاجتماع منظمة اليونسكو أن تبذل أقصى جهدها في السعي لدى الدول والؤسسات الاجنبية للحصول على مساعدات عينية . كالمطابع والورق والاجهزة والادوات التعليمية والمنح الدراسية للبلاد العربية وللجهاز الاقليمي العربي لمحو الامية .

٣٢ - يناشد الاجتماع منظمة اليونسكو تنفيذ ما وعدت به من السعي لدى البلاد الاجنبية والمنظمات الدولية المختلفة كالصندوق الخاص ومجلس المساعدة الفنية والبنك الدولي والوكالات المتخصصة ، وغيرها من المصادر الدولية والاهلية ، لتقديم المعونة المادية والمالية الى البلاد العربية والى الصندوق العربي المشترك لمحو الامية .

٣٣ - يوصى الاجتماع منظمة اليونسكو بالعناية المستمرة الجادة بحل



مشكلة الامية بين اللاجئين الفلسطينيين بالتعاون مع وكالة الاغاثة ( الاونروا ) وغيرها من المنظمات الدولية .

٣٤ - يوصى الاجتماع منظمة اليونسكو بدعم مركز تنمية المجتمع في العالم العربي بسرس الليان ومركز تدريب القادة ببيروت ، وتزويدهما بالامكانيات المادية والبشرية التي تساعداهما على مواجهة التوسع الذي تتطلبه حملة محو الامية في البلاد العربية ، في نواحي التدريب على اختلاف مستوياته وانتاج المواد التعليمية النموذجية والبحث والتوثيق وتبادل المعلومات .

٣٥ - يوصى الاجتماع منظمة اليونسكو بالاستمرار في النشاط الذي تقوم به حاليا في معاونة البلاد العربية في تعليم الكبار ومحو الامية ، ونشر المعلومات الخاصة بمشروعات تلك الدول وانجازاتها على المستوى العالمى .

٣٦ - يوصى الاجتماع منظمة اليونسكو بأن توفد ممثلا لها أو أكثر يعاون اللجنة التي تؤلفها الامانة العامة لجامعة الدول العربية لوضع اللائحة المالية الخاصة بالصندوق العربى المشترك لمحو الامية .

٣٧ - يوصى الاجتماع مركز تنمية المجتمع في العالم العربي بسرس الليان ومركز تدريب القادة ببيروت أن يقوموا بتدريب عدد أكبر من مبعوثي البلاد العربية وتنويع برامج التدريب فيهما لمواجهة مختلف حاجات العمل في محو الامية .

٣٨ - يوصى الاجتماع مركز تنمية المجتمع في العالم العربي بسرس الليان بايفاد فرق متنقلة في البلاد العربية للمساهمة في تقديم الاستشارات وتدريب العاملين في محو الامية وتعليم الكبار ، والقيام بالدراسات الميدانية اللازمة .

٣٩ - يوصى الاجتماع أن يقوم مركز سرس الليان بمساعدة البلاد العربية في اعداد الكتب والمواد التعليمية وبرامج التعليم الذاتى وطرق استخدام الراديو والتليفزيون في محو الامية .

٤٠ - يوصى الاجتماع أن يقوم مركز سرس الليان باعداد ثلاثة كتب يضم اولها مخططات الدول العربية لمكافحة الامية ، وثانيها القوانين واللوائح المنظمة للمكافحة ، وثالثها وظائف المنظمات الدولية والاقليمية وطرق ووسائل الاستفادة منها في مكافحة الامية ، على أن تقدم هذه الكتب الى الامانة العامة لجامعة الدول العربية لطبعها وتوزيعها .

٤١ - يوصى الاجتماع بأن يقوم مركز سرس الليان باعداد دليل في طرق تعليم الكبار ومحو الامية يسترشد به المعلمون على أن يكون طبعه في موعد غايته أول نوفمبر سنة ١٩٦٥ .

٤٢ - يوصى الاجتماع بأن يقوم كل من مركز سرس الليان ومركز بيروت بأعداد نشرة دورية بالخدمات التي يقدمها الى البلاد العربية في مجالات التدريب والبحوث وانتاج المواد التعليمية والخدمات الاستشارية والتوثيق ، وتوزيعها على البلاد العربية حتى يتسنى لها تعرف انواع النشاط التي يمكنها الانتفاع بها من خدمات هذا المركز .

٤٣ - يوصى الاجتماع مركز سرس الليان بالعمل على جمع ٢٠ نسخة من الكتب والمطبوعات الخاصة بمحو الامية وتعليم الكبار التي تصدر في البلاد العربية وتوزيعها على بقية هذه البلاد وعلى الادارة الثقافية بالامانة العامة لجامعة الدول العربية .

٤٤ - يوصى الاجتماع منظمة اليونسكو ومركزى سرس الليان وبيروت بمساندة الحملة العربية لمحو الامية في الدعوة لها وتسجيل خطواتها ومتابعة انجازاتهاو تعريف العالم بمقاصدها ونتائجها .

### قرار

نظرا لاقترب الموعد المحدد لبدء الحملة العربية لمحو الامية ونظرا الى الحاجة الشديدة الى تنفيذ توصيات هذا الاجتماع في وقت قصير وبدفع قوى ، فقد قرر المجتمعون اختيار السيد/ محمد علي حافظ الرئيس العام للاجتماع ورئيس المؤتمر الاقليمي لتخطيط وتنظيم برامج محو الامية في البلاد العربية الذي عقد بالاسكندرية في اكتوبر سنة ١٩٦٤ مفوضا عاما للاتصال بالامانة العامة لجامعة الدول العربية ومنظمة اليونسكو والبلاد العربية والجهات المعنية المختلفة لمتابعة التوصيات وتنسيق الاستعدادات للحملة ، وذلك حتى يتم انشاء الجهاز الاقليمي العربي لمحو الامية والصندوق العربي المشترك .



# الملاحق

## ملحق رقم ١

### مشروع انشاء الجهاز الاقليمي العربي لمحو الامية

توافق الدول العربية على انشاء جهاز لمحو الامية في البلاد العربية يسمى « الجهاز الاقليمي العربي لمحو الامية » ، وتشرف عليه الامانة العامة لجامعة الدول العربية ، ويكون مقره الامانة العامة لجامعة الدول العربية .

#### اهدافه

- ( أ ) العمل على القضاء على الامية في البلاد العربية في مدة اقصاها خمس عشرة سنة .
  - ( ب ) التخطيط لمحو الامية على مستوى الوطن العربي .
  - ( جـ ) التنسيق بين خطط محو الامية في البلاد العربية ، والتشريعات التي تضعها لهذا الغرض .
  - ( د ) متابعة تنفيذ التوصيات والقرارات التي تصدرها المؤتمرات والاجتماعات العربية بشأن محو الامية في البلاد العربية .
  - ( هـ ) تبادل الخبرات والوثائق والمعلومات بين الدول العربية ، في هذا الميدان .
  - ( و ) العمل على توفير الخبراء والاحتياجات الفنية لتنفيذ خطط مكافحة الامية .
  - ( ز ) القيام بجميع عمليات النشر والتوثيق اللازمة لتقويم اعمال مكافحة الامية ومتابعتها ، والتوعية بها .
  - ( ح ) الاشراف على جمع وانفاق الاموال المخصصة لمكافحة الامية على الصعيد العربي الاقليمي .
  - ( ط ) عمل الدراسات والتجارب والبحوث الخاصة بمحو الامية في البلاد العربية وما يتطلبه ذلك من انشاء مراكز نموذجية ومراكز لاعداد القادة والخبراء في هذا المجال .
- وفي سبيل تحقيق هذه الاهداف يقوم الجهاز بالدعوة الى عقد مؤتمرات دورية للمسؤولين والمهتمين بمحو الامية في البلاد العربية . كما يقوم بالاستعانة بالهيئات والمنظمات الدولية كمنظمة اليونسكو وهيئة العمل الدولية ومنظمة الاغذية والزراعة وغيرها .
- كذلك يتعاون الجهاز مع الاجهزة والمؤسسات الاقليمية العاملة في ميدان التربية والتعليم وغيره من الميادين المعنية مثل مركز تنمية المجتمع في العالم العربي بـرس الـليان ، والمركز الاقليمي للتخطيط التربوي وتكوين القيادات العليا في بيروت ، وكليات التربية والتعليم والمعاهد المتخصصة في هذا الميدان في البلاد العربية . والتجارب التي تقوم بها اليونسكو ضمن الحملة العالمية لمحو الامية في البلاد التي تختار لذلك .
- يتكون الجهاز الاقليمي العربي لمحو الامية على النحو التالي :



( ١ ) **مجلس أعلى** : وظيفته الإشراف على إدارة الجهاز ، ورسم السياسة العامة لمحو الأمية في البلاد العربية ، ووضع البرامج التنفيذية التي تحقق أهداف الجهاز ، وإقرار الميزانية الخاصة بالجهاز وأوجه الصرف منها ومن الصندوق العربي المشترك .

ويتألف المجلس من ممثل لكل دولة من الدول العربية ، ومن الأمين العام المساعد للشئون الثقافية ومن رئيس اللجنة الثقافية الدائمة بجامعة الدول العربية ومن ممثل مركز تنمية المجتمع في العالم العربي بـسرس الليان .

ويجوز اشتراك البلاد العربية غير الأعضاء في الجامعة في اجتماعات هذا المجلس بمراقبين ويجتمع المجلس مرتين في العام ويتولى رئيس الجهاز أعمال السكرتارية العامة .

(ب) **رئيس من رجال التربية العرب** ، يكون من المهتمين بتعليم الكبار ومحو الأمية ، ويقوم هو ومساعدوه بتنفيذ ومتابعة القرارات والتوصيات التي يعهد إلى الجهاز القيام بها . كما يقوم بالتعرف على حاجات البلاد العربية في هذا الميدان ، ووضع المشروعات المتعلقة بها ، وعرضها على المجلس . كذلك يتولى وضع مشروع ميزانية الجهاز وأوجه الصرف من الصندوق العربي المشترك لمحو الأمية وعرضها على المجلس . . . . . الخ .

(ج) **مساعدان للرئيس** : أحدهما فني متخصص في التربية وله قدرات واسعة في محو الأمية ، والثاني خبير في الشئون المالية والإدارية . ويرأس المساعد الفني القسم الفني بالجهاز ، وينظم القسم ويوطد صلاته الفنية في المؤسسات المحلية والمراكز الإقليمية والهيئات الفنية العالمية ويتخذ المساعد الفني بالتعاون مع رئيس الجهاز المختص لمحو الأمية الإجراءات الضرورية لاستخدام النوع والعدد اللازم من الفنيين والخبراء العرب وغيرهم لضمان سير العمل المشترك على الصعيد العربي الأقليمي .

ويرأس المساعد المالي القسم المالي والإداري الذي يزود بالعدد الكافي من الموظفين المختصين .

( د ) يكون للجهاز شعب في البلاد العربية تتعاون مع الأجهزة الوطنية المسئولة طبقا للسياسة العامة التي يقرها الجهاز العربي وفقا للمتطلبات والأمكانيات المحلية .

### ميزانيته

ميزانية الجهاز مستقلة ، وتمول من الدول الأعضاء في جامعة الدول العربية حسب نسب أنصبتها في ميزانية الأمانة العامة للجامعة .

## ملحق رقم ( ٢ )

### مشروع

#### الصندوق العربي المشترك الخاص بمحو الامية

توافق الدول العربية على إنشاء صندوق عربي مشترك خاص بمحو الامية في البلاد العربية يلحق بالجهاز الاقليمي العربي لمحو الامية المشار اليه في ملحق «١» وذلك للانفاق منه على تحقيق أهداف هذا الجهاز.

#### تمويل الصندوق

(١) تبدأ ميزانية الصندوق في العام الاول لانشاءه بمبلغ لا يقل عن ربع مليون جنيه مصري تساهم في دفعه الدول العربية بحسب أنصبتها في ميزانية الامانة العامة لجامعة الدول العربية على أن يدفع ربع هذا المبلغ بالجنيه المصري والثلاثة أرباع بالجنيه الاسترليني .

وتزاد هذه الميزانية في السنوات التالية تبعاً لما تقتضيه الاحتياجات الفعلية لتحقيق أهداف الجهاز العربي الاقليمي لمحو الامية .

(ب) مساهمات البلاد العربية - غير الأعضاء في جامعة الدول العربية - بحصص مالية تحدد بالاشتراك مع الجهاز العربي .

(ج) مساهمات المنظمات الدولية كاليونسكو وغيرها .

(د) الهبات والتبرعات والقروض الأهلية وغيرها .

#### اللائحة الداخلية المالية للجهاز والصندوق

بعد تكوين الجهاز ، يقوم باعداد لائحة مالية تنظم أوجه الصرف في الجهاز نفسه أو فيما يتعلق بصندوق التمويل .

كما يقوم الجهاز باعداد لائحة داخلية لتنظيم العمل فيه .



**ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES  
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION  
CAIRO, U.A.R.**

**Quarterly: November-January-March-May**

---

**Editor**

**AZIZ M. HABIB**

---

<p><b>Materials for publication and all other correspondence to be addressed to the Executive Director : 13, Liberation Square, Cairo Tel.: 70686</b></p>	<p><b>Annual Subscription :</b>  P.T. 84 for Members P.T. 60 for the Journal P.T. 40 for Students P.T. 75 for Abroad</p>
---	--

---



# JOURNAL OF EDUCATION

---

4th Issue

MAY 1965

Year XVII

---

## CONTENTS

- Ideas and Recommendations on Educational Affairs  
Dr. I. Metawie
- Study of Elementary School Curricula Directions  
M. Shafie
- The Teacher and the Art of Teaching — 2 —  
Dr. H. S. Koura
- The Role of Art in the Socialistic Society  
A. El-Alfi
- Reconstruction of the Supervision Concept  
Dr. H. S. El-Fiki
- Audio-visual Aids in the Realm of Socialistic Application  
Z. Nashid
- Do we Lack "Theory" in Educational Administration? —2—  
Dr. A. M. Omar
- The Teaching of Agriculture in the Rural Community  
Dr. A. Fawzy
- The Teachers' Guide for Studying Educational Films  
Dr. F. El-Bab
- The Role of Educational Zones in Teacher Training  
Fakhr El-Deen Negm
- The Aim of Scientific Thinking, between Theory  
and Application — 2 —  
Dr. A. Kazem
- Recommendations of the Organizational Meeting for  
Literacy in the Arab World

---

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES  
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION  
CAIRO, U.A.R.











Bibliotheca Alexandrina



0536165